



Editor-in-Chief
TERESA STRONG-WILSON

In this issue:

Factors to Consider in Syrian Refugees Families' Journey to Social Inclusion: A Literature Review

• *Jennifer Dodd, D. Jean Clandinin, Gillian Vigneau, Hiroko Kubota & Vera Caine*

Somali Refugee Students In Canadian Schools: Postmigration Experiences

• *Mohamad Ayoub & George Zhou*

A Study of Chinese International Student Dropout: Acculturation Experiences and Challenges In A Pre-University English Language Improvement Program

• *Peiyu Wang & George Zhou*

La perception des parents d'adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme concernant la transition vers la classe spéciale en école ordinaire de niveau secondaire

• *Catherine Isabelle Taieb-Lachance, Nathalie Poirier et Nadia Abouzeid*

Field Testing A Campus Preparation Mental Health Resource

• *Chris Gilham, Yifeng Wei, Hon. Stanley Kutcher, Catherina MacIntyre, Sharon MacCuspic & Wanda Fougere*

Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement

• *Adel Habak, Jean-François Desbiens, Enrique Correa Molina et Brigitte Caselles-Desjardins*

Le transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires des adolescents vers le contexte scolaire : Un état des lieux pour le cas de la discipline du français

• *Charles Bourgeois et Jean Gabin Ntebutse*

Les liens entre les objectifs de formation, les facteurs sociodémographiques et la réussite chez des participants à un MOOC professionnalisant

• *Théodore Njingang Mbadjoin et Rawad Chaker*

Pratiques de gestion rapportées par des directions d'écoles secondaires en région non métropolitaine : Portrait descriptif et exploratoire

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

Awakening Indigenous Knowledge: Perspectives and Experiences Of Indigenous Early Childhood Education Diploma Students

• *Shelley Stagg-Peterson, Lori Huston, Eugema Ings, Brenda Mason & Kim Falcigno*

Toward Somatic Coherence: Five Teachers Engaged in Embodied Ways In Their Professional Development Path

• *Geneviève Emond*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol. 56 N° 1 Winter / Hiver 2021

McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 56 NUMBER 1 WINTER 2021
VOLUME 56 NUMÉRO 1 HIVER 2021



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

© 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 and ASSISTANT EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Patrice Cyrille Ahehehinou* (Université Laval), *Anila Asghar* (McGill University), *Thierry Desjardins* (Université de Montréal), *Alexandre Lanoix* (Université de Montréal), *Maggie McDonnell* (Concordia University), *Kevin Péloquin* (Université de Montréal), *Evan Saperstein* (Université de Montréal), *Vander Tavares* (Inland Norway University of Applied Sciences) & *Émilie Wragg-Tremblay* (Université du Québec à Montréal).

MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION : *Catherine Bienvenu*

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 Hofstetter, Dip Kapoor, Ashwani Kumar, Colin Lankshear, Nathalie LeBlanc, Myriam Lemonchois, Claudia Mitchell, Catherine Nadon, Rebecca Staples New, Cynthia Nicol, Christian Orange, 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 : *Kayla Fanning & Lysanne Rivard*

COPYEDITING / RÉVISION : *Emilie St-Arnaud & Alexandra Pope*

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.
érudit

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

WINTER 2021 VOL. 56 N°1

HIVER 2021 VOL. 56 N°1

- I **Éditorial**
Editorial
• TERESA STRONG-WILSON & ALEXANDRE LANOIX
- 11 **Factors to Consider in Syrian Refugee Families' Journeys to Social Inclusion: A Literature Review**
Facteurs à considérer dans le trajet des familles de réfugiés syriens vers l'inclusion sociale : Une revue de la littérature
• JENNIFER DODD, D. JEAN CLANDININ, GILLIAN VIGNEAU, HIROKO KUBOTA & VERA CAINE
- 33 **Somali Refugee Students In Canadian Schools: Postmigration Experiences**
Les élèves réfugiés somaliens dans les écoles canadiennes : expériences post-migratoires
• MOHAMAD AYOUB & GEORGE ZHOU
- 52 **A Study Of Chinese International Student Dropout: Acculturation Experiences And Challenges In A Pre-University English Language Improvement Program**
Une étude sur le décrochage scolaire d'étudiant international chinois : Expériences et défis d'acculturation dans un programme d'amélioration de la langue anglaise préuniversitaire
• PEIYU WANG & GEORGE ZHOU
- 71 **La perception des parents d'adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme concernant la transition vers la classe spéciale en école ordinaire de niveau secondaire**
Parental Perception Of Adolescents With An Autism Spectrum Disorder Regarding Their Transition Towards A Special-Needs Class Within A Regular High School Setting
• CATHERINE ISABELLE TAIEB-LACHANCE, NATHALIE POIRIER ET NADIA ABOUZEID

- 90 Field Testing A Campus Preparation Mental Health Resource
Essais sur le terrain d'une ressource de santé mentale qui facilite l'introduction au campus
• CHRIS GILHAM, YIFENG WEI, HON. STANLEY KUTCHER, CATHERINA MACINTYRE, SHARON MACCUSPIC & WANDA FOUGERE
- 107 Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement
Bioecological Analysis Of Teaching Trainees' Difficulties And Professional Development
• ADEL HABAK, JEAN-FRANÇOIS DESBIENS, ENRIQUE CORREA MOLINA ET BRIGITTE CASELLES-DESJARDINS
- 128 Le transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires des adolescents vers le contexte scolaire : Un état des lieux pour le cas de la discipline du français
The Transfer Of Learning Induced By The Extracurricular Digital Uses Of Adolescents To The School Context: A Literature Review On Learning French As A First Language
• CHARLES BOURGEOIS ET JEAN GABIN NTEBUTSE
- 149 Les liens entre les objectifs de formation, les facteurs sociodémographiques et la réussite chez des participants à un MOOC professionnalisant
The Links Between Learning Objectives, Sociodemographic Factors and Learning Achievement Among Participants of a Professional Development MOOC
• THÉODORE NJINGANG MBADJOIN ET RAWAD CHAKER
- 171 Pratiques de gestion rapportées par des directions d'écoles secondaires en région non métropolitaine : Portrait descriptif et exploratoire
Management Practices Reported By Secondary School Principals In Non-Metropolitan Areas: Descriptive And Exploratory Portrait
• CATHERINE FRÉCHETTE SIMARD, ISABELLE PLANTE, NATHALIE PLANTE ET ANNIE DUBEAU
- 194 Awakening Indigenous Knowledge: Perspectives And Experiences Of Indigenous Early Childhood Education Diploma Students
L'éveil des connaissances autochtones : Perspectives et expériences d'étudiants autochtones au diplôme d'éducation à la petite enfance
• SHELLEY STAGG-PETERSON, LORI HUSTON, EUGEMA INGS, BRENDA MASON & KIM FALCIGNO

214 Toward Somatic Coherence: Five Teachers Engaged In Embodied Ways In Their Professional Development Path
Vers une cohérence somatique : Cinq enseignantes s'engagent dans leur développement professionnel en mobilisant la corporéité
• GENEVIEVE EMOND

NOTES FROM THE FIELD / NOTES DU TERRAIN

234 L'observation participante d'un terrain de recherche : Une avenue pour discerner ses intérêts et questions de recherche
The Participant Observation Method: An Avenue To Discern One's Interest And Research Questions Abstract
• CYNTHIA VINCENT ET ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG

BOOK REVIEWS / COMPTES-RENDUS

243 Miller, J. P. *The Holistic Curriculum*. Toronto: University of Toronto Press. (2019). 248 pp. \$42.95 (Paperback). (ISBN 978-1-4875-2317-6).

245 Pearlstein, M. *Education Roads Less Traveled: Solving America's Fixation on Four-Year Degrees*. New York, NY: Rowman & Littlefield. (2019). 127 pp. \$30.00 (Hardback). (ISBN 978-1-4758-4753-6).

248 Wong, Y.-L. R., & Batacharya, S. (Eds.). (2018). *Sharing Breath: Embodied Learning and Decolonization*. Edmonton: Athabasca University Press. 398 pp. \$41.99 (Paperback). (ISBN 978-1771991919).

EDITORIAL

In this general issue (56:1), a number of articles draw attention to the often-daunting challenges that migrants and international students face in Canadian schools and postsecondary institutions (Dodd et al; Ayoub & Zhou; Wang & Zhou). Managing transitions is likewise a common thread in this issue, and where lack of appropriate resources is a concern, for instance: with autistic students moving to secondary school (Taïeb-Lachance et al.) or Grade 12 students moving to post-secondary education (and for whom a mental literacy resource was devised in Gilham et al.), or where lack of sufficient context in understanding the challenges pre-service teachers face in their practice is identified as a primary issue (in Habak et al.). With respect to digital and online learning, Bourgeois and Ntebutse look critically at whether and how digital competencies translate from extra-curricular to within-curriculum (i.e., school), while Njingang Mbadjain and Chaker inquire into the factors (often external) that conduce to success in distance learning (e.g. MOOCs). Fréchette-Simard et al. then review the factors (whether in public or private schools) that can contribute to student success and perseverance. For their part, Stagg-Peterson et al. conducted focus groups with Indigenous ECE (Early Childhood Education) student teachers from Northern communities to hear how their post-secondary program contributed to their formation as Indigenous educators — and how it could do this more or better. Emond then asks how a teacher's awareness of body — somatic coherence — can deepen, even transform, their professional growth, with the help of mentoring and support. We conclude with a Note from the Field on research methods: participant observation.

Before we move to delineating the issue's contents, we pause to introduce our six new editors, who myself Teresa Strong-Wilson and Associate Editors Anila Ashgar, Alexandre Lanoix, and Émilie Tremblay-Wragg have been, and will be, helping mentor. We welcome Vander Tavares (as English Associate Editor), Evan Saperstein and Maggie McDonnell (as English Assistant Editors), and Patrice Cyrille Ahehehinou, Kevin Péloquin, and Thierry Desjardins (as French Assistant Editors). Vander (from York University) is a post-doctoral research fellow in language education at Inland Norway University of Applied Sciences and Evan (from Northeastern University) is a post-doctoral research fellow in

citizenship education at Université de Montréal, while Maggie (a McGill DISE PhD graduate) is Program Coordinator of Composition and Professional Writing at Concordia University. Patrice (from Université Laval) specializes in educational administration while Kevin and Thierry have research interests in History education (at Université de Montréal) even as they are also practicing secondary school teachers. We are deeply pleased to be enriched by such a diverse array of educational and disciplinary backgrounds and experiences, and look forward to the energy they will bring to enliven the journal. Thank you to Paul Zanazanian for his services as MJE Associate Editor.

We also wish to formally introduce and thus welcome (once more) Catherine Bienvenu as the MJE's Managing Editor. Catherine brings an extensive background in publishing and strong organizational and digital skills. We thank Marianne Filion as well as Philippe Paquin-Goulet, wishing them both well; both served as MJE Managing Editors during the challenging COVID times. Philippe was instrumental in devising our new MJE look (incorporating the McGill martlet). Marianne effectively managed the copyediting team. We remain thankful to our current copyeditors, Alexandra Pope and Émilie St-Arnaud, as well as our translators, Kayla Fanning and Lysanne Rivard. We take this opportunity to also thank editorial assistants Hector Alvarez and Isabel Meadowcroft, who have been co-coordinating a clean-up and revitalization of our reviewer database.

Turning to this issue's articles...

Given the now decade-long Syrian war and the concomitant (and ongoing) displacement of Syrian refugees, the first article, an integrative literature review article by Dodd, Clandinin, Vigneau, Kubota, and Caine, provides timely and valuable insight into factors contributing to social inclusion of young Syrian refugee children, focusing on Canadian preschools. Of the several factors identified, attention to mental health was flagged, as was learning to speak English (while maintaining the first language) and, notably, teacher lack of preparedness. The authors conclude by remarking on the absence of Syrian refugee voices in the literature: something that, along with the five factors, needs to be addressed, this as Canada commits to accept more refugees from Syria as well as globally.

For their part, Ayoub and Zhou studied the postmigration experiences of Somali refugee students whose displaced families had moved to Canada from an African country with a majority Muslim population. They listened to the voices of six Somali-speaking intermediate students who were attending public school in a southwestern city in Ontario. The researchers identify what hindered students' success (e.g., challenges in making friends and communicating with teachers; the quick transition from ESL to the regular program), while they noted the positive role played by the students' resiliency. Concrete support from educators and the school community was lacking. To make classrooms more culturally responsive to refugee students, the researchers urge, professional development is a must.

As Wang and Zhou point out, in 2018 alone, almost half a million international students were registered in Canadian universities; 15% were from China. Pre-university English Language Improvement Programs (ELIPs) are intended to help international students transition into program study at English-language universities in Canada, however not all are successful. Using a case study approach and drawing on Tinto's retention model, Wang and Zhou were interested in studying the lived experiences of Chinese international students who dropped out from ELIP and understanding the challenges they faced and the struggles they endured. They interviewed five students. Five themes of learning disaffection emerged, as tied to: motivation, time management (especially addiction to online games), loneliness, academic barriers and dissatisfaction with the ELIP and disenchantment with its claims. Alternatives to academic failure are proposed.

In their contribution, "Parental perception of adolescents with an autism spectrum disorder regarding their transition towards a special-needs class within a regular high school setting", Taïeb-Lachance, Poirier, and Abouzeid document the perceptions of parents of students on the autism spectrum on their child's course of transition, the role of special-needs educators, the quality of teachers, and on the availability of resources. Their findings indicate that the transition to secondary school is difficult for these students. The parents noted that the teachers and special education technicians are devoted to the students, compensating for the lack of additional resources in the school system.

Mental health literacy is increasingly becoming an important priority for educators, parents, and students, however, educational resources are lacking. Gilham, Wei, Kutcher, MacIntyre, MacCuspik and Fougere report here on a board game and mental health seminar developed by Bachelor of Education students in Atlantic Canada, and then applied to Grade 12 students in two different high schools. Grade 12 students often experience mental health challenges when making the transition from secondary to post-secondary education. The resource intervention showed some encouraging and positive, albeit modest, outcomes, signalling the need for more studies on this transition time and greater attention to the timing of resource interventions, these along with developing additional curriculum supports that parents – and teachers – could also use.

In an article on the experiences of preschool education interns, Habak, Desbiens, Molina, and Caselles-Desjardins search for the sources of the difficulties experienced during an internship. Their results indicate a responsibility shared between the individuals implicated in the internships (interns, associate teacher, and supervisor) and the organizations (school and university). The authors deduce that it is not always justified to solely impute the interns for the experienced difficulties, since many contextual variables can influence the development of internships. Thus, they invite readers to reflect on the terms and conditions of an internship and on the strategies implemented to welcome and integrate new teachers.

Bourgeois and Ntebutse propose a reflection on digital uses. This review of the scientific literature demonstrates that the digital competencies acquired in an extracurricular context do not automatically transfer to an educational context. It seems that the gap between the two contexts, in terms of the norms and objectives, make this transfer arduous and uneven.

“The links between learning objectives, sociodemographic factors and learning achievement among participants of a professional development MOOC”: Njingang Mbadjoin and Chaker investigate the factors that promote the success of students enrolled in an online course. Their findings highlight the importance of external factors in succeeding the course, notably the socio-professional status and the time available to complete the course. While most of the existing research on the topic focus on individual-level factors, such as feelings of self-efficacy, this study opens a new avenue to further consider students’ contextual factors in future studies on distance learning.

Fréchette-Simard, Plante, Plante, and Dubeau are interested in the management practices implemented in secondary schools. The interviews conducted with nine school principals, from both private and public schools, reveal unsuspected practices, notably during the admission and accompaniment of students with learning difficulties. This exploratory study brings to light the importance of conducting a large-scale study on the management practices implemented in a school context to better understand the impact of these practices on students’ success and perseverance.

Contributing to research growing in response to the TRC’s (Truth and Reconciliation Commission) Calls for Action, Stagg-Peterson, Huston, Ings, Mason and Falcigno here inquired into whether, within the constraints guiding professional certification, the Early Childhood Education (ECE) diploma program at their post-secondary institution was implementing culturally sensitive, Indigenous-centred curricula. Oshki-Wenjack-Pimache-O-Win: The Wenjack Education Institute provides post-secondary training for Indigenous students/future educators living in remote Northern communities in Ontario. Co-written by an Indigenous elder and Indigenous instructors and program administrator along with a non-Indigenous researcher, the article critically reflects on the benefits, challenges, and drawbacks that the ECE educators perceived in their program; educators especially pointed to the critical role played by Elders in sustaining and awakening Indigenous knowledge and pride.

Teachers do not often reflect on their practice with their body in mind. Adding to Korthagen’s modeling of teacher reflective practice, Emond explored the somatic, embodied component of teacher professional practice: the relations between what goes on inside teachers and what goes on outside of them (in the spatiotemporal and socio-institutional environment of the school). Through her research with five teachers in a teacher education program in Quebec, Emond developed a professional mentoring approach grounded in somatic coherence. She studied

each teacher's experience, composing research narratives. Emond highlights the personal and professional growth — indeed, transformation — brought about in teachers through attending to processes of somatic introspection even as she emphasizes the importance of mentoring and support on the part of teacher peers and educational leaders.

Vincent and Tremblay-Wragg propose a research methodology reflection in a field note entitled “The participant observation method: An avenue to discern one's interest and research questions”. Their observations underscore the advantages of participant observation as a research method for the researcher to become more aware of their subjectivity and to further reflect on their practice.

Teresa Strong-Wilson and Alexandre Lanoix

ÉDITORIAL

Dans ce numéro général (56:1), un certain nombre d'articles portent attention aux défis souvent intimidants auxquels sont confrontés les migrants et les étudiants internationaux dans les écoles et les établissements postsecondaires canadiens (Dodd et coll.; Ayoub & Zhou; Wang). La gestion des transitions est également un aspect commun agissant comme agent de liaison entre les articles dans ce numéro, et là où le manque de ressources appropriées est une angoisse, par exemple: avec des élèves autistes qui arrivent au secondaire (Taïeb-Lachance et coll.) ou des élèves de 12e année qui passent au postsecondaire (et pour qui une ressource de littératie mentale a été conçue dans Gilham et al.), ou lorsque le manque de contexte suffisant pour comprendre les défis auxquels les enseignants en formation initiale sont confrontés dans leur pratique est identifié comme un problème principal (dans Habak et coll.). En ce qui concerne l'apprentissage numérique et en ligne, Bourgeois et Ntebutse examinent de manière critique si et comment les compétences numériques se traduisent d'un programme parascolaire à un programme intrascolaire (c'est-à-dire à l'école), tandis que Njingang Mbadjoin et Chaker enquêtent sur les facteurs (souvent externes) qui conduisent au succès dans l'apprentissage à distance (par exemple, MOOCs). Fréchette-Simard et coll. revisitent les facteurs (que ce soit dans les écoles publiques ou privées) qui peuvent contribuer à la réussite et à la persévérance des élèves. Pour leur part, Stagg-Peterson et coll. ont organisé des groupes de discussion avec des élèves-enseignants autochtones en ÉPE (éducation de la petite enfance) des communautés du Nord afin de savoir comment leur programme postsecondaire a contribué à leur formation en tant qu'éducateurs autochtones - et comment leur programme pourrait davantage aider. Emond se demande ensuite comment la conscience du corps d'un enseignant - la cohérence somatique - peut approfondir, voire transformer, son épanouissement professionnel, avec l'aide d'un mentorat et de soutien. Nous concluons par un relevé de recherche sur les méthodes de recherche, notamment l'observation participante.

Avant de passer au tracé du contenu du numéro, nous nous arrêtons afin de vous introduire à nos six nouveaux éditrices et éditeurs, qui seront soutenu par moi-même, Teresa Strong-Wilson, et les éditeurs adjoints Anila Ashgar, Alexandre Lanoix et Émilie Tremblay-Wragg. Nous accueillons Vander Tavares (en tant qu'éditeur en chef adjoint anglais), Evan Saperstein et Maggie McDonnell (en tant qu'éditeur et éditrice adjoint en anglais) et Patrice Cyrille Ahehehinou, Kevin Péloquin et Thierry Desjardins (en tant qu'éditeurs adjoints en français). Vander (de l'Université York) est chercheur postdoctoral en enseignement des langues à l'Inland Norway University of Applied Sciences et Evan (de l'Université Northeastern) est chercheur postdoctoral en éducation à la citoyenneté à l'Université de Montréal, tandis que Maggie (une diplômée du doctorat DISE de McGill) est coordonnatrice du programme de composition et de rédaction professionnelle à l'Université Concordia. Patrice (de l'Université de Laval) est spécialisé en administration scolaire tandis que Kevin et Thierry ont des intérêts

de recherche en enseignement de l'histoire (à l'Université de Montréal) même s'ils sont également professeurs au secondaire. Nous sommes profondément heureux d'être enrichis par un éventail aussi diversifié de formations et d'expériences disciplinaires et nous attendons avec impatience l'énergie qu'ils apporteront à la revue. Merci à Paul Zanazanian pour ses services en tant qu'éditeur adjoint de la RSEM.

Nous souhaitons également vous introduire formellement et ainsi souhaiter (une fois de plus) la bienvenue à Catherine Bienvenu en tant que directrice d'édition de la RSEM. Catherine apporte une vaste expérience dans l'édition et de solides compétences organisationnelles et numériques. Nous remercions Marianne Filion ainsi que Philippe Paquin-Goulet, en leur souhaitant bonne chance à tous les deux; tous deux ont été éditrices/éditeurs en chef du RSEM durant la période difficile de COVID. Philippe a joué un rôle déterminant dans la conception du nouveau style de la RSEM incorporant la merlette de McGill). Marianne a géré efficacement l'équipe de révision. Nous demeurons reconnaissants à nos réviseuses actuelles, Alexandra Pope et Émilie St-Arnaud, ainsi qu'à nos traductrices, Kayla Fanning et Lysanne Rivard. Nous profitons de cette occasion pour remercier également les assistants d'édition Hector Alvarez et Isabel Meadowcroft, qui ont coordonné le nettoyage et la revitalisation de notre base de données de réviseurs.

Passons aux articles de ce numéro...

Compte tenu de la guerre syrienne qui dure maintenant depuis une décennie et du déplacement concomitant (et continu) des réfugiés syriens, le premier article, une revue de la littérature intégrative de Dodd, Clandinin, Vigneau, Kubota et Caine, fournit un aperçu opportun et précieux des facteurs contribuant à l'inclusion sociale des jeunes enfants réfugiés syriens, en se concentrant sur les écoles maternelles canadiennes. Parmi les nombreux facteurs identifiés, l'attention portée à la santé mentale a été signalée, tout comme l'apprentissage de l'anglais (tout en conservant la langue maternelle) et, notamment, le manque de préparation des enseignants. Les auteurs concluent en repérant l'absence de voix de réfugiés syriens dans la littérature: quelque chose qui, ainsi que les cinq facteurs énumérés, doit être abordé, car le Canada s'engage à accepter davantage de réfugiés de Syrie ainsi que d'ailleurs dans le monde.

Pour leur part, Ayoub et Zhou ont étudié les expériences post-migratoires d'étudiants réfugiés somaliens dont les familles déplacées avaient déménagé au Canada en provenance d'un pays africain à majorité musulmane. Ils ont écouté les voix de six élèves de niveau intermédiaire de langue somalienne qui fréquentaient une école publique dans une ville du sud-ouest de l'Ontario. Les chercheurs identifient ce qui a nui à la réussite des élèves (p. ex., difficultés à se faire des amis et à communiquer avec les enseignants; la transition rapide de l'anglais langue seconde au programme régulier), tout en notant le rôle positif joué par la résilience des élèves. Le soutien concret des éducateurs et

de la communauté scolaire laissait à désirer. Pour rendre les salles de classe plus adaptées culturellement aux étudiants réfugiés, insistent les chercheurs, le développement professionnel est indispensable.

Comme le souligne Wang et Zhou, en 2018 seulement, près d'un demi-million d'étudiants internationaux étaient inscrits dans les universités canadiennes; 15 % venaient de Chine. Les programmes préuniversitaires d'amélioration de la langue anglaise (ELIPs) sont censés être dévoués à aider les étudiants internationaux à faire la transition vers des programmes d'études dans des universités de langue anglaise au Canada, mais tous ceux qui essaient ne réussissent pas nécessairement. En utilisant une approche d'étude de cas et en s'inspirant du modèle de rétention de Tinto, Wang et Zhou se sont intéressés à l'étude des expériences vécues d'étudiants internationaux chinois qui ont abandonné ELIP et à la compréhension des défis auxquels ils ont été confrontés et des luttes qu'ils ont endurées. Ils ont passé cinq étudiants en entrevue. Cinq thèmes de désaffection pour l'apprentissage ont émergé, liés à: la motivation, la gestion du temps (en particulier la dépendance aux jeux en ligne), la solitude, les barrières scolaires et l'insatisfaction vis-à-vis l'ELIP et le désenchantement au niveau des prétentions du programme. Des alternatives à l'échec scolaire sont proposées.

Dans leur contribution, « La perception des parents d'adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme concernant la transition vers la classe spéciale en école ordinaire de niveau secondaire », Taïeb-Lachance, Poirier et Abouzeid documentent la perception qu'ont des parents d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au sujet du parcours de leur enfant, du rôle des intervenants, de la qualité des enseignants et de la disponibilité des ressources. Leurs constats tendent à montrer que la transition au secondaire est difficile pour ces élèves. Les parents notent que les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée se dévouent pour les élèves, palliant ainsi le manque de ressources complémentaires dans le réseau scolaire.

La littératie en santé mentale devient de plus en plus une priorité importante pour les éducateurs, les parents et les élèves, cependant, les ressources éducatives sont manquantes. Gilham, Wei, Kutcher, MacIntyre, MacCuspic et Fougere rendent compte ici d'un séminaire sur la santé mentale et d'un jeu de société élaboré par des étudiants au baccalauréat en éducation au Canada, Atlantique, puis appliqué aux élèves de 12e année de deux écoles secondaires différentes. Les élèves de 12e année éprouvent souvent des problèmes de santé mentale lorsqu'ils effectuent la transition des études secondaires aux études postsecondaires. L'intervention sur les ressources a exhibé des résultats encourageants et positifs, bien que modestes, signalant la nécessité de davantage d'études sur cette période de transition et d'une plus grande attention à la planification et au calendrier des interventions sur les ressources, tout en développant des supports pédagogiques supplémentaires que les parents – ainsi que les enseignants – pourraient utiliser.

Dans un article qui porte sur l'expérience des stagiaires en enseignement préscolaire, Habak, Desbiens, Molina et Caselles-Desjardins cherchent les sources des difficultés vécues en stage. Leurs résultats font état d'une responsabilité partagée entre les personnes impliquées dans les stages (stagiaire, enseignant associé et superviseur) et les organisations (établissement scolaire et université). Ils en déduisent qu'il n'est pas toujours justifié d'imputer les difficultés vécues aux seuls stagiaires, puisque plusieurs variables contextuelles peuvent influencer le déroulement des stages. Ils invitent ainsi une réflexion sur les modalités de stage et sur les stratégies d'accueil et d'intégration des nouveaux enseignants.

Bourgeois et Ntebutse proposent une réflexion sur le numérique. Cette recension d'écrits scientifiques montre que des compétences numériques acquises dans un contexte extrascolaire ne se transfèrent pas automatiquement dans le contexte scolaire. Il semble en effet que l'écart entre les deux contextes du point de vue des normes et des objectifs rende ce transfert ardu et inégal.

« Les liens entre les objectifs de formation, les facteurs sociodémographiques et la réussite chez des participants à un MOOC professionnalisant » : Njingang Mbadjoin et Chaker se questionnent sur les facteurs qui favorisent la réussite des étudiants inscrits à un cours en ligne. Leurs constats mettent en évidence l'importance des facteurs externes à l'apprenant dans la réussite du cours, notamment le statut socioprofessionnel et le temps disponible pour la réalisation du cours. Si la plupart des recherches existantes sur le sujet se concentrent sur des facteurs associés aux personnes, comme le sentiment d'efficacité personnelle, cette recherche ouvre la porte à considérer davantage les facteurs contextuels des apprenants dans les futures enquêtes sur la formation à distance.

Fréchette-Simard, Plante, Plante et Dubeau s'intéressent aux pratiques de gestion dans les écoles secondaires. Les entrevues réalisées avec neuf directions d'écoles autant privées que publiques révèlent des pratiques insoupçonnées, notamment au chapitre de l'admission et de l'accompagnement des élèves en difficulté d'apprentissage. Cette étude exploratoire met en évidence l'importance de mener une enquête à grande échelle sur les pratiques de gestion en milieu scolaire afin de mieux comprendre l'impact de ces pratiques sur la réussite et la persévérance des élèves.

Contribuant à la croissance de la recherche en réponse aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR), Stagg-Peterson, Huston, Ings, Mason et Falcigno se sont demandé si, dans le cadre des contraintes guidant la certification professionnelle, le diplômât Early Childhood Education (ECE) offert par leur établissement postsecondaire mettait en œuvre des programmes d'études axés sur les autochtones et adaptés à leur culture. Oshki-Wenjack-Pimache-O-Win: Le Wenjack Education Institute offre une formation postsecondaire aux étudiants et futurs éducateurs autochtones vivants dans les communautés nordiques éloignées de l'Ontario. Co-écrit par un aîné autochtone et des instructeurs et un administrateur de programmes autochtones avec un

chercheur non autochtone, l'article réfléchit de manière critique sur les avantages, les défis et les inconvénients que les éducateurs en ECE perçoivent dans leur programme; les éducateurs ont particulièrement souligné le rôle essentiel joué par les aînés autochtones dans le maintien et l'éveil du savoir et de la fierté autochtone.

Les enseignants ne réfléchissent pas souvent à leurs pratiques pédagogiques au niveau corporelles. En plus de la modélisation de Korthagen de la pratique réflexive des enseignants, Emond a exploré la composante somatique, incarnée de la pratique professionnelle des enseignants: les relations entre ce qui se passe à l'intérieur des enseignants (corporellement) et ce qui se passe hors d'eux (dans l'environnement spatio-temporel et socio-institutionnel de l'école). Grâce à ses recherches auprès de cinq enseignants d'un programme de formation à l'enseignement au Québec, Emond a développé une approche de mentorat professionnel fondée sur la cohérence somatique. Elle a étudié l'expérience de chaque enseignant, composant des récits de recherche. Emond met en évidence la croissance personnelle et professionnelle—en fait, la transformation—provoquée chez les enseignants qui assistent aux processus d'introspection somatique tout en soulignant l'importance du mentorat et du soutien de la part des pairs enseignants et des leaders en éducation.

Vincent et Tremblay-Wragg proposent une réflexion à propos de la méthodologie de recherche en sciences de l'éducation dans une note de terrain intitulée «L'observation participante d'un terrain de recherche : une avenue pour discerner ses intérêts et questions de recherche ». Leurs observations mettent en évidence les avantages de l'observation participante comme méthode de recherche pour que le chercheur prenne connaissance de sa subjectivité et qu'il réfléchisse de manière plus approfondie à sa pratique.

Teresa Strong-Wilson and Alexandre Lanoix

FACTORS TO CONSIDER IN SYRIAN REFUGEE FAMILIES' JOURNEYS TO SOCIAL INCLUSION: A LITERATURE REVIEW

JENNIFER DODD, D. JEAN CLANDININ, GILLIAN VIGNEAU, HIROKO KUBOTA & VERA CAINE
University of Alberta

ABSTRACT. This paper offers a review of the research literature on the experiences of young children and their families who left Syria as refugees and resettled in Canada. We identify five key factors that influence Syrian refugees' experience of social inclusion within the context of the public-school systems as well as unveil the silences in and across the current studies. The five factors are pre-arrival experiences, mental health, social supports, acquisition of English language skills, and lack of preparedness of teachers and schools. Based on limited availability of research, we outline needed research to better understand social inclusion of Syrian refugee families with young children in Canada. There is a call to pay particular attention to their educational and social encounters.

FACTEURS À CONSIDÉRER DANS LE TRAJET DES FAMILLES DE RÉFUGIÉS SYRIENS VERS L'INCLUSION SOCIALE : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE

RÉSUMÉ. Cet article propose une revue de la littérature de recherche sur les expériences des jeunes enfants et de leurs familles qui ont quitté la Syrie en tant que réfugiés et se sont réinstallées au Canada. Nous identifions cinq facteurs clés qui influencent l'expérience d'inclusion sociale des réfugiés syriens dans le contexte des systèmes scolaires publics et dévoilons les silences dans et à travers les études actuelles. Les cinq facteurs sont les expériences avant l'arrivée, la santé mentale, les soutiens sociaux, l'acquisition de compétences en anglais et le manque de préparation des enseignants et des écoles. Vu la disponibilité limitée de la recherche, nous décrivons les recherches nécessaires pour mieux comprendre l'inclusion sociale des familles de réfugiés syriens avec de jeunes enfants au Canada. Nous devons porter une attention particulière à leurs rencontres éducatives et sociales.

In her memoir *The Boy on the Beach*, Tima Kurdi (2019) recounts her family's escape from war-torn Syria. After fleeing to neighbouring Turkey, Kurdi's brother and family embarked on a perilous journey across the Mediterranean Sea with the hope of finding a brighter future in Europe. Kurdi's sister-in-law and two

young nephews drowned during the crossing. On the morning of September 2, 2015, the world awoke to the image of Kurdi's three-year-old nephew, Alan, lying face down and motionless along a Turkish shoreline. The photograph of Alan's tiny lifeless body in a red T-shirt and blue jean shorts raised the global consciousness to the plight of Syrian refugees and prompted an outpouring of generosity from the international community. Alan Kurdi's death was a wake-up call for the world.

Alan Kurdi, his brother, and his mother did not live to arrive as refugees in a European or any other country. Many children and families are, however, finding their way out of refugee camps and into Canada, where they are in the midst of a transition to a new country and a new home. We know little about the experiences of children and families as they endured upheaval in Syria, as they fled, as they became refugees and, later, when they arrived in Canada.

Since the eruption of Syria's brutal civil war in 2011, countless families have endured loss and suffering. To date, over six million Syrians have fled their homeland, constituting approximately one-third of the total global refugee population (UNHCR, 2019). Although many Syrians found asylum in countries throughout the world, they continue to experience adversity once they arrive in resettlement countries (Immigration, Refugees & Citizenship Canada [IRCC], 2016). Many dominant narratives depicted by media sources in Canada have fueled stereotypes of Syrian refugees as needy, helpless, and potentially dangerous; in all cases, subordinate to Canadian-born citizens (Walker & Zuberi, 2020). Such national discourses create less-than-hospitable social and cultural milieus as Syrian refugee families resettle to start a new life.

In this article, we review the education literature on the experiences of young children and their families who left Syria as refugees and resettled in Canada. We identify five key factors that have influenced Syrian refugees' experiences of social inclusion within the context of Canada's public school system as well as unveil the silences in and across the current studies.

Social inclusion is a term commonly used in social policy, sociology, and political science to describe the bonds that bring people together in contexts of cultural diversity. There is no single agreed-upon understanding of the key terminology of social inclusion in the research literature (Allman, 2013; Wong & Turner, 2014). By social inclusion, we draw attention to spaces where dignity and safety are norms; diversity is recognized and accepted; and everyone feels encouraged, supported, and included. Socially inclusive spaces provide opportunities for identity building based on relationships, respect, and responsibility. Such spaces also allow for authentic interaction and learning to occur between different parties.

Based on the limited availability of data and research in this area, our purpose is to integrate current publicly accessible research to better understand what is known about the social inclusion of Syrian refugee families with young children

in Canada. There is a need to pay particular attention to their educational and social encounters. First, however, we provide a brief overview of the Canadian contexts of Syrian refugees with particular attention to the authors' home province, Alberta.

SITUATING THE REVIEW

As part of the Government of Canada's Refugee and Humanitarian Resettlement Program, Canada received over 52,000 Syrians between November 2015 and March 2018 (IRCC, 2018). Between November 4, 2015, and August 25, 2016, Alberta received about 3,800 Syrian refugees, 47% of whom were children 14 years of age and younger, and 16% of whom were children between 0-4 years of age. More have arrived since then, and refugees from Syria will continue to arrive in 2020 and beyond.

Considering a growing number of Syrian families with young children have entered Canada as refugees, it is imperative to think about how to create safe and inclusive places for them with new perspectives that highlight the complexity and diversity of each refugee family. Preschool is often the first contact for refugee families and children with the new dominant culture (Adair & Tobin, 2007; Grieshaber & Miller, 2010), providing opportunities for families to come to understand something of their new society (Vandenbroeck et al., 2009). However, the Canadian approach to early childhood education may not be easily understood by refugee families. Few studies have investigated the transition experiences of refugee children and families into early childhood settings (Gioia, 2015; Grieshaber & Miller, 2010). Poor transition experiences have been identified as a potential contributor to increased stress and long-term health and well-being consequences for refugee children and their families (Sims & Hutchins, 2001). Given the increasing numbers of refugee children and families, it is important that the narratives of the transition process become a focus of inquiry. We cannot assume that the experiences of all refugee children and families are similar to one another as they transition into early childhood education and schooling. Cultural, familial, religious, and institutional narratives may significantly shape the experiences of refugees from different countries that make their way to Canada. We do know that refugee children and families require access to socially inclusive spaces in schools that will afford them a sense of belonging and allow them to shape meaningful stories in, and of, schooling and education contributing, over the long term, to their social inclusion into new places and new homes. Social inclusion can only be fully understood in relation to membership, belonging, and social integration. Belonging is held to be a foundational human need.

Omidvar and Richmond (2003) point out five critical dimensions, or cornerstones, of social inclusion:

- 1) *valued recognition* (conferring recognition and respect on individuals and groups)
- 2) *human development* (nurturing the talents, skills, capacities, and choices of children and adults to compose lives they value and to make contributions both they and others find worthwhile)
- 3) *involvement and engagement* (having the right and the necessary support to make / be involved in decisions affecting oneself, family, and community and to be engaged in community life)
- 4) *proximity* (sharing physical and social spaces to provide opportunities for interactions, if desired, and to reduce social distances between people)
- 5) *material well-being* (having the material resources to allow children and their parents to participate fully in community life)

Another view of social inclusion is offered in which attention is not directed at political, legal, or managerial measures, but instead towards connecting people by opening a dialogue in which life stories are exchanged.

METHODS FOR UNDERTAKING THE REVIEW

In this integrative literature review (Torraco, 2016), we were focused on the experiences of refugee children and their families as they navigated unfamiliar preschool settings in Canada; an integrative literature review aims to provide a comprehensive understanding of a specific topic. Recognizing factors that potentially affect the experiences of young refugee children and identifying the role that the educational encounter plays in their transitions could significantly shape the knowledge foundation for further studies with refugee families with young children from Syria. The literature on refugee children from Syria and their transitioning experience into educational settings in host countries encompasses a wide range of academic disciplines including education, sociology, developmental science, health science, public health, social work, and psychology.

We conducted a literature search for both peer-reviewed journal articles and grey literature including theses, dissertations, and government or non-government reports. We included a search of the grey literature using Google to identify unpublished government reports. We completed searches by accessing several databases: Academic Search Complete, Child Development and Adolescent Studies, Education Research Complete, Education Resources Information Center (ERIC), CINAHL, MEDLINE, SocIndex, Sociological Abstracts, Proquest Dissertations & Theses Global, and NEOS Catalogue. In addition, we reviewed reference lists of our selected articles and hand-searched key journals, including

the *Canadian Journal of Education*. A combination of the following terms was used for each search: Syria AND refugee or asylum seeker AND preschool, kindergarten, child, or toddler. Our initial inclusion criteria were: 1) literature written in English, 2) studies that focused on Syrian refugee children and their parents, and 3) studies that examined the intersection between Syrian refugee children and school settings.

With these key terms and inclusion criteria, we identified 170 relevant titles. We further scanned and assessed the titles and abstracts of these 170 titles with a second set of inclusion criteria: 1) studies done in Canadian contexts and 2) studies that focused on the experiences of Syrian refugee children and their parents within primary school settings. Among 170 titles, most of the literature focused on the contexts of Middle Eastern countries such as Turkey, Jordan, and Lebanon, including refugee camps. These studies directed attention to an emergency response to children's educational needs. The focus was often on policy reviews related to education or the immediate mental health needs of refugee children from Syria rather than on the long-term adjustment processes of refugee children. Overall, there is a paucity of studies concerning early childhood experiences of Syrian refugee children in preschool settings globally, including in Canada.

Being attentive to the experience of young Syrian refugee children and their parents during their transition into Canadian school settings, we reviewed articles and extracted information from six relevant scholarly works that met our inclusion criteria: four peer-reviewed journal articles and two master's theses (see Table 1). We reviewed these six scholarly works and identified potential factors that affected the experiences of young Syrian children and their families in their first encounters with Canadian educational systems. We also raised silenced aspects such as religious beliefs, which do not appear in the current literature yet are significant in shaping the experiences of Syrian children and their families. As recommended by Torraco (2016), our analysis focused on the "literature's strengths, deficiencies, omissions, inaccuracies, and any contradictions about the topic" (p. 66).

TABLE 1. Summary of included studies on Syrian refugee families and their preschool experience.

Author / Year / Source	Research question	Methods / Population	Results
Clark, A. K. (2017). Master's thesis, University of Toronto.	What are the experiences of teachers of Syrian refugee children?	An interview study with two Ontario teachers of Syrian refugee children.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teachers identified the importance of recognizing the specific needs of newly arrived Syrian refugee students to develop appropriate support strategies. 2. Teachers identified the need for support in using English language learning (ELL) pedagogies to support the emotional and academic growth of newly arrived Syrian refugee students. 3. Teachers felt a lack of readiness, experience, and support in teaching the children, including appropriate ELL strategies. 4. Teachers noted that students who had previously lived in a refugee camp were more responsive to socioemotional triggers. 5. Teachers identified rehabilitation needs connected to trauma that have been unmet. 6. Friendship is an important support system to develop a sense of belonging for both children and parents.

<p>Gagné, A., Schmidt, C., & Markus, P. (2017). <i>Intercultural Education.</i></p>	<p>Inquiring into and addressing issues of teaching about refugees in initial teacher education and professional development for teachers in Canada.</p>	<p>Using a self-study approach, two of the authors (teacher educators working in universities) and one author (a teacher leader in the largest school district in Canada) reflect on their practices by sharing narratives of their experience.</p>	<p>Teacher education needs to be informed by the lived experiences of refugee students, and culturally responsive pedagogies should be developed based on the students' diverse backgrounds and complex cultural identities. It is important to encourage teachers to move beyond teaching strategies to become agents of change who challenge and transform systemic inequities.</p>
---	--	---	---

<p>Hadfield, K., Ostrowski, A., & Ungar, M. (2017). <i>Canadian Psychology / Psychologie Canadienne</i>.</p>	<p>Understanding pre- and post-arrival mental health of Syrian refugee children and adolescents in Canada.</p>	<p>Literature review on pre- and post-arrival factors of Syrian refugee children and adolescents resettled in Canada and the impact on their mental health.</p>	<p>Young refugees experience traumatic events before resettling in Canada such as “living under war conditions, witnessing events of violence, the torture or murder of family members, parental imprisonment, separation from parents, personal injury, and living in a refugee camp” (p. 195), which harmfully affect their mental health. Post-arrival factors such as family support, peer relationships, social cohesion, and service provision are influential to the mental health of refugee children and their sense of well-being. Cross-sector and interdisciplinary approaches are necessary to help them cope with various potential difficulties in their resettlement countries.</p>
--	--	---	---

<p>Walker, J., & Zuberi, D. (2019). <i>Journal of International Migration and Integration</i>.</p>	<p>Understanding school-aged Syrian refugees' pre-migration and resettlement experiences and their educational challenges in Canada to respond to their needs and address potential gaps in educational support and resources.</p>	<p>Data analysis and research on school-aged Syrian refugees and social / educational discourses in Canada. No clear methodology / method was identified. No age was identified for the children.</p>	<p>Five recommendations are posited for Canadian public schools to promote psychological well-being and academic achievement of school-aged Syrian refugees in Canada: 1) strategic planning on school inclusion, 2) special education resources to offer individualized educational support, 3) teacher training in trauma-informed care / practice, 4) professional development for teachers in culturally competent teaching strategies and techniques, and 5) clinical training for school-based mental health professionals in trauma-informed interventions for children.</p>
--	--	---	---

<p>Yamashita, A. C. (2018). Master's Thesis, University of Toronto.</p>	<p>What are the factors contributing to refugee families' migration experience in relation to the language and literacy development of Syrian refugee children in Canada?</p>	<p>Participants were five Syrian refugee families and nine children (6 to 14 years) in the greater Toronto area of Canada. Interviews with parents and with children. Quantitative language measures with children.</p>	<p>1. Found the importance of first language maintenance as well as the importance of second language acquisition.</p> <p>2. Quantitative language measures showed children were significantly behind compared to their peers in language and literacy development.</p> <p>3. Findings from interviews with children showed English played an important role in their integration and making friends, a key support system for the children. Learning English was a high priority for them.</p> <p>4. Findings from interview with parents showed learning English was more difficult and posed an obstacle for career advancement and for their involvement in their children's school lives. Parents' lack of English proficiency was a barrier to them becoming more involved in their children's school experiences.</p> <p>4. All families spoke of the importance of preserving their first language at home.</p>
---	---	---	---

<p>Yohani, S., Brosinsky, L., & Kirova, A. (2019). <i>Journal of Contemporary Issues in Education.</i></p>	<p>What are the strengths and barriers that Syrian refugee families with young children face during early resettlement?</p>	<p>The authors use a community-based participatory research approach and critical incident method involving semi-structured interviews and focus groups with 10 Arabic-speaking cultural brokers working with Syrian refugee families during early resettlement.</p>	<p>The research provided a framework for educators to guide them in identifying both strengths and challenges that face Syrian refugee children and their families during early resettlement within a school context. Drawing on their previous research, this article highlights the vital role that educators play in the psychosocial adaptation of refugee families with young children during early resettlement in Alberta, Canada.</p>
--	---	--	---

RESULTS

Overall, the studies we reviewed speak to the complexity of social inclusion of children in schools and take children, families, and teachers into account. Yet

current studies neither forefront children's nor families' voices, nor do they engage in a contextual analysis of phenomena under study. We structured our results around five key factors discussed in the existing literature that influence the experience of Syrian refugee children and families in relation to schools. While these factors intersect and often work synergistically, it is important to understand the depth of each one. These factors include pre-arrival factors, mental health, social support, acquisition of English language skills, and lack of preparedness of teachers and schools.

Factor 1: Pre-Arrival Factors

Pre-arrival factors are important in the resettlement of refugees. Pre-arrival factors are inclusive of three stages: pre-departure, flight, and first asylum (Merali, 2008, as cited in Yohani et al., 2019). There is little research on the departure and flight stages of pre-arrival factors in the research literature, although information about these stages can be inferred from journalist accounts and agency reports. For instance, *Homes: A refugee story* (al Rabeeah & Yeung, 2018) provides an autobiographical account of one boy's pre-departure and flight experiences.

Yohani et al. (2019) note that an important pre-arrival factor is trauma. Trauma can be caused by war, violence, separation from loved ones (Hassan et al., 2015), disrupted schooling, food shortages, unemployment, language difficulties, mental health, and overall health concerns. Experiences during the pre-arrival stage in the first place of asylum are pivotal for young refugees (Clark, 2017; Yohani et al., 2019); these experiences shape their lives in significant ways.

In Clark's (2017) interview study with two Ontario teachers, participants pointed out that first asylum living situations are important, noting differences between refugees living in apartments or other types of housing versus those living in temporary structures in refugee camps. Participants noticed that students who had lived in a refugee camp were more responsive to socioemotional triggers, which called forth emotions such as fear. The triggering of such emotions can impact a student's sense of belonging, which is critical to social inclusion. Therefore, refugees are often in survival mode and have difficult life experiences that contribute to how they conduct themselves and respond to situations once they are resettled. Finally, the teachers in Clark's (2017) study also noted that during the first asylum, many girls were required to take care of the home and family whereas boys were able to go to school, which afforded them opportunities to socialize outside of the home.

Factor 2: Mental Health

Mental health is both a pre- and post-arrival factor for Syrian refugees. Exposure to armed conflict, displacement, separation from loved ones, or threats to personal safety increase the likelihood of developing a mental health condition (Hadfield et al., 2017; Yohani et al., 2019). Refugee children in particular tend

to experience high rates of psychological trauma symptoms (Hadfield et al., 2017; Walker & Zuberi, 2020). Psychological trauma can impair a child's social, emotional, and cognitive functioning, as well as negatively affect growth and development (Stewart, 2014; Walker & Zuberi, 2020).

Refugee children are vulnerable to mental health difficulties and tend to experience more sleep disturbance, psychosomatic symptoms, issues with attention, and separation anxiety, and they may demonstrate externalizing behaviours such as aggression (Hadfield et al., 2017; Yohani et al., 2019). Protective factors, however, such as family, peer, and community support, may help to mitigate the impact of pre-arrival trauma on young Syrian refugees (Hadfield, et al., 2017; Yohani et al., 2019).

In Walker and Zuberi's (2020) literature review, the impact of pre-migration trauma and post-migration stressors on the resettlement of school-age Syrian refugees in Canada was examined. They pointed out gaps in the literature on how to best support the psychological well-being of Syrian refugee children within Canadian public schools. Most school-based counsellors and Canadian teachers feel inadequately prepared to work with children who have experienced trauma (Stewart, 2014). They proposed five recommendations for Canada's public school systems: 1) address issues of inclusion at school; 2) provide adequate funding to reduce wait times for psychoeducational or language assessments; 3) provide ongoing training in evidence-based, trauma-focused care to teachers and school administrators in schools where a large number of refugee students are enrolled; 4) offer teachers professional development opportunities that consider culturally relevant teaching strategies; and 5) provide school counsellors with specialized training in evidence-based, trauma-informed care (Walker & Zuberi, 2020).

Teachers in Clark's (2017) study noted the unmet rehabilitation needs of children that are connected to trauma. Many Syrian refugees resettled in Canada feel social isolation and loneliness (Yohani et al., 2019). Yamashita (2018), in her study with five Syrian refugee families and nine children in greater Toronto, noted refugees' socioemotional well-being may be related to their resettlement in an ethnically diverse, liberal society where they experience culture shock and find it difficult to navigate the lack of gender segregation. Many refugees also face discrimination (Hadfield et al., 2017; Yohani et al., 2019) and some experience hate crimes (Walker & Zuberi, 2020). These experiences greatly affect how people feel about, and engage with, their new communities.

Yohani et al. (2019) identified the importance of Syrian refugee parents' mental health. Children's psychological well-being is strongly influenced by their caregivers' emotional state. Some Syrian refugee mothers, during pregnancy or postpartum, have reported symptoms of depression and anxiety. Syrian refugee parents face a number of psychosocial stressors that may negatively affect mental health, including language barriers, social isolation, discrimination (real or perceived), poverty, and challenges navigating social, educational, and health systems.

Factor 3: Social Supports

It is important that Syrian refugee families with young children be connected to social support systems to mitigate potential challenges that accompany the experience of relocation. Social support can help facilitate a smooth resettlement in Canada. Hadfield et al. (2017) noted that the well-being of young refugees is closely related to their perceived degree of social cohesion, that is, their sense of belonging and integration into a new environment.

Refugees often experience systemic barriers that are part of education and health systems in Canadian society. Their experiences with these barriers often prove debilitating (Yohani et al., 2019). Yohani et al. (2019) noted financial challenges and poverty. Furthermore, many refugees found the healthcare systems challenging to navigate and the needs of children with disabilities unmet. While many refugees find support through their private sponsors, government agencies, mosques, and the Syrian community (Yamashita, 2018), proper support does not exist for effective integration (Clark, 2017). Without connections to communities, some struggle to build a sense of belonging (Clark, 2017). Experiencing language barriers can contribute to a lessened sense of belonging, which inhibits integration and the ability to make friends (Clark, 2017; Yamashita, 2018). Language is also a barrier to pursuing career aspirations, progressing in school, or attending post-secondary educational institutions (Yamashita, 2018; Yohani, et al., 2019).

The social support resources that encourage social connection and that refugee families find helpful to develop a sense of belonging in Canada are as follows: 1) extended family, 2) sponsors, 3) communities, 4) friends, and 5) school. First, extended family serves as a vital source of social support for Syrian families; they rely on extended families for support in raising children, maintaining daily life, and promoting the well-being of family (Hadfield et al., 2017; Yamashita, 2018). However, when Syrian refugee families are physically separated from their extended families, they experience disconnection (Yamashita, 2018).

Secondly, sponsors are also a social support for refugee families. While most Syrian refugees in Canada are government-assisted refugees, some refugees are privately sponsored (Hadfield et al., 2017; Yamashita, 2018). Sponsors are the first point of encounter for refugee families upon their arrival in Canada, and sponsors provide them with basic supports such as housing, finances, various registrations, skill support, and orientation in the local community (Hadfield et al., 2017). Syrian refugee families who have private sponsors are reported to receive more personalized and constant support in finding housing, enrolling children in schools, arranging work, becoming familiar with new lifestyles and environments, and integrating into Canadian culture than government-sponsored refugees (Hadfield et al., 2017; Yamashita, 2018). Privately sponsored families largely depend on their sponsors for both practical and emotional support, which may differentiate the resettlement experience of government and privately sponsored refugees.

Thirdly, Yohani et al. (2019) reveal “the importance of having social connection to one’s community in increasing children and family’s overall sense of well-being” (p. 24). Community entails relationship-building that is not limited to family or physical locale, but also includes cultural, ethnic, or religious communities, such as Syrian communities, English classes, or mosques. Yohani et al. (2019) demonstrate the significant role of community-based cultural brokers in establishing connections between refugee families and social environments. These cultural brokers can serve as important liaisons between refugee families and useful community resources, offering them a sense of community through their relational support (Yohani et al., 2019).

Fourthly, friendship is an important support system for children and families and plays a role in developing a sense of belonging (Clark, 2017; Yamashita, 2018). Hadfield and colleagues (2017) note that peer relationships promote social adjustment and confidence in refugee children. Friendship can grow into a significant source of support for English learning for both parents and children (Clark, 2017; Yamashita, 2018). For children especially, having friends helps them adapt to their new school environments and foster social networks. It also facilitates smooth integration into new social and school lives (Yamashita, 2018).

Lastly, positive school experiences can be a protective factor to mitigate risks and create a foundation for academic, social, and emotional growth and empowerment as well as integration into a new country (Hadfield et al., 2017; Yohani et al., 2019).

Factor 4: Acquisition of English Language Skills

Learning to speak, understand, read, and write a second or additional language is often one of the primary barriers for all non-English-or-French-speaking refugees coming to Canada. English language classes are often provided early for children, youth, and families through settlement programs. When children and youth are enrolled in schools, English as an additional language is given high priority. Adults are encouraged to attend English classes for as long as they are able. Clark’s (2017) study identified the importance of recognizing the specific needs of newly arrived Syrian refugee children when developing appropriate support strategies. One area where support was needed was in using ELL pedagogy to support the emotional and academic growth of students.

Developing abilities in English is interwoven with the mental health of Syrian refugee children and youth (Hadfield et al., 2017). As noted earlier, the mental health of children and youth is influenced by adults’ mental health. As Hadfield et al. (2017) suggest, language as a social determinant affects parenting and parent-child relationships and may influence the mental health and development of children and youth. Without English skills, parents struggle to find employment and, if they do find employment, they struggle to find time to learn English. Hadfield et al. (2017) cite other researchers (e.g., Danso, 2002; Renzaho et

al., 2011; Thomas, 1995) working with refugee populations who found that parents may be forced to take menial and labour-intensive jobs due to their poor English skills or low levels of education, resulting in less time to parent their children. They suggest that, without fluency in English, parents struggle to learn Canadian child-rearing customs and regulations. While refugee parents want to help their children, they may be unable to access many services due to language, transportation, and childcare barriers. Language acquisition is an obstacle for refugees, given that acquiring basic language competency does not translate into academic language and literacy skills (Stewart, 2014). Walker and Zuberi (2020) also highlight that students' poor English language skills can negatively affect teacher ability to assess refugee students' strengths and needs. Unfortunately, English language acquisition is often not well supported because of financial constraints.

Yamashita (2018) highlighted the importance of first-language maintenance and second-language acquisition. Quantitative language measures demonstrated the Syrian refugee children were significantly behind norms in language and literacy development. Yamashita's results, from her interviews with children, indicated that English played an important role in children's integration and making friends, a key support system for the children. Learning English was a high priority for them. For their parents, however, learning English was more difficult and posed obstacles for career advancement and involvement in their children's school lives. All families spoke of the importance of preserving their first languages through speaking their first language at home and through media, religion, and upbringing. They did not draw attention to the ways that, as children became more fluent in English and as parents struggled to learn to speak English, there was the possibility of distance between parents and children that may lead to difficulties for both. Yohani et al. (2019) raised the concern that many children enter schooling before they are fluent speakers of their first language and can lose their first language because they perceive English to be the legitimate language. They also suggest that the loss of the first language has harmful effects on the relationship children have with their parents and extended families.

Factor 5: Lack of Preparedness of Teachers and Schools

School is one of the most influential contextual post-arrival factors for families. It is vitally important that educators recognize the social, political, and cultural contexts from which refugee students come from before arriving in Canada (Clark, 2017; Gagné et al., 2017). Teachers who understand children's unique cultural identities can better support their transition to the classroom (Clark, 2017; Gagné et al., 2017). Without cultural awareness, teachers and administrators may assume that refugee students who are from the same part of the world share a collective identity (Clark, 2017). In Clark's (2017) study, for example, a first-year Ontario teacher reported that six newly arrived Syrian refugee students in grade 4 were

placed in the same classroom because teachers and administrators believed they would feel more comfortable staying together, yet these students varied greatly in their religious and cultural practices, socioeconomic status, language, and dialects. Consequently, one of the six Syrian refugee students was shunned by her Syrian peers because she came from a lower social class (Clark, 2017).

While some Canadian teachers have attempted to develop culturally relevant pedagogies and curricula to support the inclusion of Syrian refugee students into the classroom environment, many report significant systemic barriers (Clark, 2017; Hadfield et al., 2017; Walker & Zuberi, 2020; Yohani et al., 2019). Limited opportunities for teacher development, lack of communication between various levels of the education system, lack of adequate notice to prepare for the arrival of Syrian refugee students, and a paucity of resources, including ESL teachers, have left educators feeling unprepared to address the complex needs of Syrian refugee students (Clark, 2017; Gagné et al., 2017; Hadfield et al., 2017; Walker & Zuberi, 2020). Clark (2017) explained that a “lack of communication between the Ministry of Education and schools, insufficient teacher development opportunities and ineffective resource distribution lead to a significant lack of teacher readiness” (p. 33).

LIMITATIONS

Literature on the resettlement experiences of Syrian families with young children who came to Canada as refugees is scarce. To date, most studies have focused on the mental health of Syrian refugees while living in their first place of asylum, including refugee camps, and few have been conducted outside of the Middle East. While these studies are important, there is a risk of perpetuating dominant narratives rather than hearing more nuanced and contextual understandings of the lives of children and families. All six scholarly works included in this literature review considered the resettlement experiences of Syrian refugee families with children within school contexts. While we were particularly interested in the experiences of young children, given the scarcity of available research we also included studies that involved older children. Including studies that involved older children might have identified factors not as relevant to young children. None of the studies we found mentioned religion explicitly. This was surprising, as religion (with most of the population identifying as Sunni Muslim) shapes many of the values of Syrian families. To our knowledge, no studies have focused specifically on narratives about the transition process within the preschool context over time.

DISCUSSION

In our integrative review, several insights were uncovered, which provided us with a comprehensive understanding. Firstly, we found that forced migration has a profound impact on the mental health of refugees. Mental health is one of five

key factors that determine how well Syrian refugee children will transition into Canadian classrooms. Exposure to war and violence, and separation from family and friends, increases the risk of developing a mental health condition (Hadfield et al., 2017; Yohani et al., 2019). Yohani et al. (2019) reported that many Syrian refugee families feel socially isolated and lonely. Other families struggle with living in a culturally diverse and liberal society (Yamashita, 2018). Syrian refugee children in Canada reported high rates of symptoms of psychological trauma, and many reported being the target of racist bullying by their peers (Hadfield et al., 2017; Walker & Zuberi, 2020). While Walker and Zuberi (2020) found that school settings are one of the best places for school-age Syrian refugees to access mental health support, Canadian teachers and school counsellors are not trained in trauma-informed care. As Walker and Zuberi (2020) cautioned without this specialized training, it will be challenging to address the unique needs of Syrian refugee students who require mental health support.

Another major factor that influences social inclusion within the context of Canada's public school system is the acquisition of English language skills. Yohani et al.'s (2019) research highlighted that learning to speak English while maintaining the first language is important as the first language is woven tightly with cultural, religious, and familial threads. The authors suggested that it is difficult to isolate language as a separate factor in the experiences of refugee families. What also became evident is that learning to speak English is experienced differently by children. Children are motivated by social integration and achievement in schools, while parents are motivated by a desire to obtain employment, explore career possibilities, and access resources, including school resources, for their children. There is generational tension between encouraging speaking English and maintaining culture and relationships through a first language.

Several researchers cited issues with the lack of teacher and school preparedness to receive Syrian refugee students. It is clear that more preparation, resources, and training are needed to provide educators with the tools they need to adequately meet the unique needs of the Syrian student population. While some Canadian teachers have tried to prepare culturally relevant pedagogies to support newly arrived Syrian refugee students, many teachers are unaware of these pedagogies. Teachers have reported systemic barriers including a lack of communication between provincial departments of education and schools, lack of notice to prepare for the arrival of Syrian refugee students, and a dearth of resources, including ESL teachers (Clark, 2017). As a result of trauma exposure both pre- and post-arrival, and because teachers have little or no training on how to adapt the curriculum to address the unique needs of refugee students, educators in Canada may be unintentionally causing further psychological distress (Hadfield et al., 2017).

FUTURE RESEARCH

What was most surprising about the literature was the absence of the voices of Syrian refugees. The stories of forced migration and resettlement in Canada, as told by Syrian refugee children and their families, remain hidden. As the global refugee crisis continues, and as Canada continues to accept children and families from war-affected nations, it is essential to gain a deeper understanding of refugee children and their families' experiences of belonging, agency, and identity as they attempt to settle into Canadian society. Preschool is often one of the first places that Syrian refugee families and their children encounter Canadian culture. Educational institutions and early childhood settings, in particular, are uniquely positioned to provide safe and socially inclusive spaces for Syrian refugee children and their families. Creating socially inclusive spaces within the preschool context, where diversity is celebrated, and where people typically feel supported and included, may help to facilitate integration and alleviate the distress caused by transitions. Research in this area is urgently needed.

CONCLUSION

When waves of refugees arrive in host nations, fleeing from political instability and danger in their countries of origin, there is a tendency to create a dominant story. This dominant story is most often based on limited knowledge about the past, present, and possible future lives of refugees. Often the uniqueness of the lives of refugees is obscured, and stories are told in relation to unknown cultural, political, institutional, familial, and linguistic narratives. Despite a strong sense of a global world, and a world in which no country has been untouched by the arrival of refugees, the ordinary, intimate, and diverse lives of children and families who are refugees remain obscured. At the same time, refugees often draw on the memories of their homelands to define who they are and who they are becoming. School is an integral part of the lives of refugees. Without attending to the diverse voices and experiences of refugees and the complex history of forced migration and displacement, it is challenging to work with refugees in respectful, meaningful, and engaging ways in schools that intend to focus on social inclusion. Researchers, teachers, and school administrators have the potential to further the social inclusion of refugee children and families by attending closely to the stories they tell.

REFERENCES

- Adair, J., & Tobin, J. (2007). Listening to the voices of immigrant parents. In C. Genisha & A. Lin Goodwin (Eds.), *Diversities in early childhood education: Rethinking and doing* (pp. 137-150). Routledge.
- Allman, D. (2013). The sociology of social inclusion. *Sage Open*, 3, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244012471957>
- al Rabeeah, A.B. & Yeung, W. (2018) *Homes: A refugee story*. Freehand Books.

- Clark, A. K. (2017). *Are we ready? Examining teachers' experiences supporting the transition of newly-arrived Syrian refugee students to the Canadian elementary classroom* [Unpublished master's thesis]. University of Toronto.
- Danso, R. (2002). From 'there' to 'here': An investigation of the initial settlement experiences of Ethiopian and Somali refugees in Toronto. *GeoJournal*, 56, 3-14. <https://doi.org/10.1023/A:1021748701134>
- Gagné, A., Schmidt, C., & Markus, P. (2017). Teaching about refugees: Developing culturally responsive educators in contexts of politicised transnationalism. *Intercultural Education*, 28(5), 429-446. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336409>
- Gioia, K. E. (2015). Immigrant and refugee mothers' experiences of the transition into child care: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 662-672. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970854>
- Grieshaber, S. J., & Miller, M. G. (2010). Migrant and refugee children, their families, and early childhood education. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on language and cultural diversity in early childhood education* (pp. 167-190). Information Age Publishing.
- Hadfield, K., Ostrowski, A., & Ungar, M. (2017). What can we expect of the mental health and well-being of Syrian refugee children and adolescents in Canada? *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 58(2), 194-201. <https://doi.org/10.1037/cap0000102>
- Hassan, G., Kirmayer, L. J., Ventevogel, P., Mekki-Berrada, A., Quosh, C., el Chammay, R., Deville-Stoetzel, J.B., Youssef, A., Jefe-Bahloul, H., Barktell-Oteo, A., Coutts, A., & Song, S. (2015). Culture, context and the mental health and psychosocial wellbeing of Syrians: A review for mental health and psychosocial support staff working with Syrians affected by armed conflict. UNHCR. <https://www.unhcr.org/55f6b90f9.pdf>
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada. (2016). Setting the context: Syrian refugee resettlement in Canada. SSHRC. [http://www.sshrc.ualberta.ca/en/Toolkit/Resources/~/_media/Social_Sciences_and_Humanities_Research_Council/Refugee_Resettlement_Background_Canada_\(2016\).pdf](http://www.sshrc.ualberta.ca/en/Toolkit/Resources/~/_media/Social_Sciences_and_Humanities_Research_Council/Refugee_Resettlement_Background_Canada_(2016).pdf)
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada. (2018). Immigration, Refugees and Citizenship Canada Departmental Plan 2018-2019. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/publicationsmanuals/departmental-plan-2018-2019/departmental-plan.html>
- Kurdi, T. (2019). *The boy on the beach: My family's escape from Syria and our hope for a new home*. Simon and Schuster.
- Merali, N. (2008). Social conditions and refugee mental health before and after migration. In M. K. Zimmermann (Ed.), *Political refugees: Social conditions, health, and psychological characteristics* (pp. 1-31). Nova Science Publishers.
- Omidvar, R. & Richmond, T. (2003). *Immigrant settlement and social inclusion in Canada*. Laidlaw Foundation.
- Renzaho, A. M. N., McCabe, M., & Sainsbury, W. J. (2011). Parenting, role reversals and the preservation of cultural values among Arabic speaking migrant families in Melbourne, Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 416-424. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.09.001>
- Sims, M., & Hutchins, T. (2001). Transition to child care for children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(3), 7-7. <https://doi.org/10.1177/02183693910102600303>
- Stewart, J. (2014). The school counsellor's role in promoting social justice for refugee and immigrant children. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 48(3), 251-269.
- Thomas, T. N. (1995). Acculturative stress in the adjustment of immigrant families. *Journal of Social Distress & The Homeless*, 4, 131-142. <https://doi.org/10.1007/BF02094613>
- Torraco, R.J. (2016). Writing integrative reviews of the literature: Methods and purpose. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(3), 62-70. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2017070106>

UNHCR. (2019). *Global trends. Forced displacement in 2018*. <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>

Vandenbroeck, M., Roets, G., & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203-216. <https://doi.org/10.1080/13502930902951452>

Walker, J., & Zuberi, D. (2020). School-aged Syrian refugees resettling in Canada: Mitigating the effect of pre-migration trauma and post-migration discrimination on academic achievement and psychological well-being. *Journal of International Migration and Integration*, (21), 397-411. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00665-0>

Wong, S., & Turner K. (2014). Construction of social inclusion within Australian early childhood education and care policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(1), 54-68. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.1.54>

Yamashita, A. C. (2018). *Specific needs in literacy & language learning of refugee children: A comparison of German and Canadian Syrian refugee families* [Unpublished master's thesis]. University of Toronto.

Yohani, S., Brosinsky, L., & Kirova, A. (2019). Syrian refugee families with young children: An examination of strengths and challenges during early resettlement. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 13-32. <https://doi.org/10.20355/jcie29356>

JENNIFER DODD is a third-year PhD student in the Faculty of Nursing at the University of Alberta. Her proposed research focuses on the experiences of elementary school teachers in responding to the psychosocial needs of refugee students. Jennifer is a registered nurse and registered provisional psychologist who provides evidence-based, trauma-informed, psychological therapy. jendodd@ualberta.ca

D. JEAN CLANDININ is Professor Emerita at the University of Alberta. Her research areas are in curriculum studies, teacher education, and in developing the theoretical, methodological, and ethical underpinnings of narrative inquiry. dc6@ualberta.ca

GILLIAN VIGNEAU is a secondary school teacher of mathematics and a master's student in secondary education at the University of Alberta. Her research and pedagogical interests are focused on the experiences of students whose lives do not fit easily within mainstream schooling. Her master's thesis is focused on the experiences of refugee families and children. gpysyk@ualberta.ca

HIROKO KUBOTA completed her post-doctoral fellowship and PhD in the Faculty of Nursing, the University of Alberta. Her research focuses on lived experiences of people who are often marginalized and made silent in society, such as people who are homeless or people who experience being refugees. Her interests also extend to philosophical considerations of human life and the world in relation to marginalization. Using narrative inquiry, her doctoral research was focused on understandings of people who are homeless in Japan. hyamane@ualberta.ca

VERA CAINE is a professor in the Faculty of Nursing at the University of Alberta. She is the current board chair of the New Canadians Health Centre in Edmonton, a community health centre that serves refugee populations. Vera is also the president of the Canadian Association of Nurses in HIV/AIDS care. vera.caine@ualberta.ca

JENNIFER DODD est étudiante en troisième année de doctorat à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de l'Alberta. Son projet de recherche porte sur les expériences des enseignants du primaire afin de répondre aux besoins psychosociaux des élèves réfugiés. Jennifer est une infirmière autorisée et une psychologue provisoire autorisée qui fournit une thérapie psychologique factuelle qui tient compte de divers traumatismes. jendodd@ualberta.ca

D. JEAN CLANDININ est professeur émérite à l'Université de l'Alberta. Ses domaines de recherche sont les études sur les programmes curriculaires, la formation des enseignants et le développement des fondements théoriques, méthodologiques et éthiques de l'enquête narrative. dc6@ualberta.ca

GILLIAN VIGNEAU est professeure de mathématiques au secondaire et étudiante à la maîtrise en enseignement secondaire à l'Université de l'Alberta. Ses recherches et ses intérêts pédagogiques sont axés sur les expériences des élèves dont la vie ne s'intègre pas facilement dans l'enseignement ordinaire. Sa thèse de maîtrise porte sur les expériences des familles et des enfants réfugiés. gpsyk@ualberta.ca

HIROKO KUBOTA a complété sa bourse de recherche postdoctorale et son doctorat à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de l'Alberta. Ses recherches portent sur les expériences vécues de personnes souvent marginalisées et réduites au silence dans la société, telles que les personnes sans-abri ou les personnes qui vivent l'expérience d'être réfugiés. Ses intérêts s'étendent également aux considérations philosophiques de la vie humaine et du monde en relation à la marginalisation. À l'aide d'une enquête narrative, sa recherche doctorale s'est concentrée sur la compréhension des personnes sans-abri au Japon. hyamane@ualberta.ca

VERA CAINE est professeure à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de l'Alberta. Elle est actuellement présidente du conseil d'administration du New Canadians Health Centre à Edmonton, un centre de santé communautaire qui sert les populations réfugiées. Vera est également présidente de l'Association canadienne des infirmières et infirmiers en VIH/sida (ACIIS). vera.caine@ualberta.ca

SOMALI REFUGEE STUDENTS IN CANADIAN SCHOOLS: POSTMIGRATION EXPERIENCES

MOHAMAD AYOUB *Greater Essex County District School Board*

GEORGE ZHOU *University of Windsor*

ABSTRACT. This paper reports on the postmigration experiences of a group of Somali refugee students attending public schools in a southwestern city in Ontario, Canada. The findings were drawn from a qualitative study that was conducted to investigate the participants' postmigration experiences. Data were collected through semi-structured, one-on-one interviews with six participants. Data analysis reveals that study participants faced many postmigration learning difficulties and socio-cultural challenges. The findings also show the strengths of the participants related to resiliency and perseverance. Educators, administrators, peer students, and members of the school community could play a central role in supporting Somali refugee students after resettlement. This paper proposes strategies and approaches to support educators and the school community in their work with refugee students of Somali background and other cultural backgrounds.

LES ÉLÈVES RÉFUGIÉS SOMALIENS DANS LES ÉCOLES CANADIENNES : EXPÉRIENCES POST-MIGRATOIRES

RÉSUMÉ. Cet article rend compte des expériences post-migratoires d'un groupe d'élèves réfugiés somaliens fréquentant les écoles publiques d'une ville du sud-ouest de l'Ontario, au Canada. Les résultats sont tirés d'une étude qualitative qui a été menée pour étudier les expériences post-migratoires des participants. Les données ont été recueillies par le biais d'entrevues semi-structurées en tête-à-tête avec six participants. L'analyse des données révèle que les participants à l'étude ont été confrontés à de nombreuses difficultés d'apprentissage et à des défis socioculturels après l'immigration. Les résultats montrent également les forces des participants liées à la résilience et à la persévérance. Les éducateurs, les administrateurs, les élèves pairs et les membres de la communauté scolaire pourraient jouer un rôle central dans le soutien des élèves réfugiés somaliens après leur réinstallation. Ce document propose des stratégies et des approches pour soutenir les éducateurs et la communauté scolaire dans leur travail avec les élèves réfugiés d'origine somalienne et d'autres origines culturelles.

Thousands of people worldwide are forced to leave their homes every year due to wars, violence, or natural disasters. The people who flee their home countries due to a well-founded fear of persecution are called refugees (Government of Canada, 2016). According to the United Nations High Commissioner for Refugees Canada (2020), 70.8 million refugees worldwide have been forcibly displaced from their homes. Canada plays a key role on the international stage in helping refugees resettle and in providing them with a safe haven. Through the United Nations' refugee resettlement program, Canada welcomes thousands of refugees every year and provides them with an opportunity to rebuild their lives.

Because of the displacement from their homes and the long period of time living in refugee camps, refugee children are usually not familiar with formal school rules, procedures, and expectations. They often have limited literacy and numeracy skills in English as well as their mother tongue (Ayoub & Zhou, 2016; Courtney, 2015). When refugee children attend school in Canada, schoolteachers and staff are challenged to meet their needs since they often have a limited understanding of refugee students' experiences and lack training on best educational practices geared towards meeting the emotional, social, and learning needs of refugee children.

The literature points to two important areas of focus for refugee students to experience success and have their needs met in school in the host country. First, the voices of the children need to be heard. Although there is evidence in the literature pertaining to the socio-cultural, emotional, and learning challenges experienced by refugee children in their host country (Ehnholt & Yule, 2006; Roxas & Roy, 2012; Segal & Mayadas, 2005; Smyth, 2013; Taylor & Sidhu, 2012; Wilbur, 2016), the current literature offers little information about refugee children's experiences told using their own stories and from their own perspectives (Guerrero & Tinkler, 2010; Smyth, 2013). Second, it is essential for school educators to have professional development opportunities to develop a knowledge base and pedagogical skill set that will support their work with refugee students (Loerke, 2009; Ministry of Education of British Columbia, 2015; Ministry of Education of Ontario, 2013).

This study embarked on addressing this literature gap by asking Somali refugee students to describe their experiences and challenges in attending elementary public school in Ontario, Canada. The following overarching research question guided our study: What socio-cultural, emotional, and learning challenges do Somali refugee students face during their elementary education in Canada?

LITERATURE REVIEW

As mentioned, the literature pertaining to the educational experiences of Somali refugee children in Canada is limited. Therefore, this literature review focuses on refugee children from Somalia as well as other nationalities and cultural

backgrounds. The review of the extant literature will be organized into four areas of focus: Somali refugee crisis, resettlement and integration, school challenges for the newcomers, and the role of school educators.

Somali Refugee Crisis

With an estimated population of 15.89 million people (World Population Review, 2020), Somalia is an African country with a majority Muslim population. A combination of major droughts and an ongoing civil war that started in Somalia in 1991 has forcibly displaced thousands of Somalis, creating a large refugee population (Courtney, 2015). Somali refugees make up the “third largest group of refugees under the United Nations’ responsibility” (Nilsson et al., 2012, p. 240). Maintaining its humanitarian tradition, Canada has welcomed thousands of Somali refugees to resettle in Canada since the civil war started in 1991. According to Bokore (2018), Canada welcomed about 38,000 Somali newcomers in the late 1990s and early 2000s after the Somali government collapsed.

Resettlement and Integration

Having already experienced war trauma, violence, or difficulties in refugee camps (Beltekin, 2016; Courtney, 2015; Mthethwa-Sommers & Kisiara, 2015; Wilbur, 2016), refugee families experience additional challenges when they arrive in Canada or other host countries (Nofal, 2017; Roxas & Fruja, 2019). Many issues may emerge for refugee families and children after resettlement, which include depression associated with multiple losses; post-traumatic stress and psychological challenges for people who witnessed or experienced violence; and difficulties adjusting to a new culture, language, and social life in the host country (Bokore, 2018; Pine & Drachman, 2005; Roxas & Fruja, 2019; Wilbur, 2016).

After resettlement, financial challenges also become a source of frustration for refugee families as they struggle to meet the family’s needs. Past studies have found that some refugee children experienced mental health symptoms due to severe family financial difficulties (Ehnholt & Yule, 2006). Refugee youths may feel obligated to work to support their families. Roxas and Roy (2012) reported that a young refugee man was working late hours to support his family in paying bills while he attended school during the day.

Refugee children who witness or experience traumatic events in refugee camps or conflict zones may develop emotional challenges (Bokore, 2018; Ehnholt & Yule, 2006; Pine & Drachman, 2005). Ehnholt and Yule (2006) noted that trauma is characterized by experience or exposure to an extremely stressful event, such as violence or the loss of a family member. Such psychological distress and mental health challenges remain with some refugee children after resettlement in a host country and may put them at a high risk for experiencing difficulties with concentration, behaviour, and overall, being successful in school (Bokore, 2018; Nilsson et al., 2012).

While refugee students want to assimilate into the mainstream culture in their host country, most refugee parents expect their children to maintain their family and cultural traditions and beliefs. Somali refugee parents and community leaders worry that Somali refugee youth are “forgetting their culture, their language, and most important, their religion” (Courtney, 2015, p. 23). This process of assimilation can create tension between refugee children who want to assimilate into the mainstream culture and refugee parents who require their children to maintain their heritage culture traditions and beliefs.

School Challenges for the Newcomers

Upon entering school in their host country, refugee children face challenges with adaptation to a new school system (Roxas & Fruja, 2019). One of the biggest challenges for the newcomers is adapting to formal school education and becoming familiar with school procedures, routines, and expectations. They often arrive with limited school experiences due to the lack of educational resources in their country of origin or refugee camps (Courtney, 2015; Taylor & Sidhu, 2012). Children with disabilities or financial difficulty are almost entirely out of the education system in refugee camps (Beltekin, 2016; Courtney, 2015). Due to this limited experience with formal schooling, Ferfolja and Vickers (2010) noted that one of the issues refugee students face is “having to adapt to the expectations and culture of formal education” (p. 152).

Refugee students also face challenges in their host country due to gaps in their learning resulting from interrupted or missed years of education prior to resettlement (Nofal, 2017; Roxas & Fruja, 2019). Receiving basic or little education in refugee camps results in limited literacy and numeracy skills in the mother tongue / language (Courtney, 2015; Hos, 2016). This makes it more difficult for them to learn a second language and puts them at educational disadvantages. As emphasized by Oikonomidou (2007), newcomer students need extensive support in learning the new language to experience success in school in the host country.

As noted by Loerke (2009), refugee students also have difficulties establishing friendships, experiencing isolation that may result in negative feelings about themselves and school. In some of the research on refugee students (Mthethwa-Sommers & Kisiara, 2015; Smyth, 2013), the newcomers identify bullying and verbal teasing due to their backgrounds as one of the biggest challenges they face at school after resettlement. Smyth (2013) learned from newcomer students that “strong friendships were perceived to be a significant support” (p. 44), while Nofal (2017) found that emotional well-being could influence students’ educational success. There is a clear need for programs to support newcomer students in overcoming the frustrations and stress associated with integration and cultural adjustment (Hos, 2016; Kilbride & Anisef, 2001).

The Role of School Educators

As global refugee crises — such as the current Syrian refugee crisis — continue to force thousands of displaced people to resettle in host countries, Roxas (2011a, 2011b) has stressed that teachers working with newcomers need to provide an education program responsive to their unique needs. Educators should find the best ways to teach both newcomer students and other students (Roxas, 2008) even though challenging when they occupy the same class (Miller et al., 2014).

Unfortunately, educators are often not familiar with the newcomers' realities and their premigration and postmigration experiences. For educators to be in a better position to support refugee newcomer students, they must understand the reasons why refugees escaped their country of origin as well as learn about the barriers to integration (Taylor & Sidhu, 2012; Wilbur, 2016). As described by Kopish (2016), one of the ways to facilitate such learning is for educators to “collaborate with colleagues and members of their local communities to design opportunities for cross-cultural experiential learning” (p. 94).

The literature also reveals that some educators working with refugee students may struggle in meeting students' emotional and psychological needs. For example, Szente et al. (2006) found that “teachers did not feel prepared to address the emotional stress experienced by refugee children” (p. 16). VanderPlaat (2017) noted that Canadian teachers felt “they were inadequately equipped to deal with the complex psychosocial needs of the Syrian refugees” (p. 54). Although some educators may not have the background knowledge or training to meet the psychological needs of refugee students, newcomers benefit from a caring, safe environment where they feel welcomed and accepted (Mthethwa-Sommers & Kisiara, 2015; Ogilvie & Fuller, 2016).

CONCEPTUAL FRAMEWORK

To understand refugee students' school experiences in Canada, we rely on the concept of culturally responsive pedagogy (CRP) and the acculturation development model (ADM) framework. The concept of CRP emphasizes valuing different ways of knowing and stresses an education program that uses this cultural knowledge to provide sound educational experiences for all students (Howard, 2003; Ladson-Billings, 1995). A culturally responsive educator celebrates and values students' cultural backgrounds, previous educational experiences and ways of knowing, and different languages spoken to be able to provide an education program that is welcoming, inclusive, and responsive to students' needs (Taylor & Sidhu, 2012).

The ADM (Oppedal et al., 2005) offers a framework to understand the students' acculturation experiences after resettlement. In multicultural contexts, the acculturation process involves social and “psychological adjustment both within the heritage cultural domain and that of the majority society” (Keles et al., 2018, p. 52). With refugee newcomers, the resettlement process involves acculturation-

related challenges such as establishing social connections and “navigating different norms, behaviours and values of two cultures” (Keles et al., 2018, p. 59).

Oppedal et al. (2005) have asserted that the development of immigrant and refugee children in the host country is quite complex. Their development is influenced by their own heritage culture through their families, friends, neighbourhood, and religious and ethnic communities. It is also influenced by the new culture in their host country, which includes four major areas: school, media, healthcare, and workplace. They note that the adaptation and well-being of immigrant and refugee children in the host country is dependent on their cultural competence in both their own heritage culture and the host culture. Alves et al. (2011) have focused on the home and school environments as the “two central life domains for the socialization of children and adolescents” (p. 3).

The ADM framework helps to understand the experiences of refugee newcomers as they transition and integrate into the host society. Since students spend long hours at school, their educational and socio-cultural experiences there will have an impact on their well-being even as school plays a part in shaping their identities. We drew on both CRP and ADM as a theoretical lens to understand the Somali students’ experiences with a new culture and school system in Canada and hear the participants’ stories and experiences. Applying this lens, we collected, analyzed, and interpreted the data, and we proposed strategies for educators to support refugee students with adaptation to the school system in Canada.

METHODS AND PROCEDURES

Research Design

This study used a qualitative design to investigate the experiences of Somali refugee students attending public schools. The qualitative design, as described by Creswell and Guetterman (2019), explored the experiences of the participants using their own words and perspectives. The research design of this study employed ethnographic methods to examine school experiences as perceived by the participants (Berg & Lune, 2012). Ethnographic methods are centred around exploring the experiences of a culture-sharing group (Creswell & Guetterman, 2019), conducting the research in a natural setting familiar to the participants (Gay et al., 2011), and often involving face-to-face interaction with participants, which leads to establishing trust and a positive rapport (Gay et al., 2011). The study also utilized a multiple-case study approach. A case is a bounded system or phenomenon. It refers to the individual refugee student in this study. By studying multiple cases, the researchers were able to develop an in-depth analysis of refugee students’ experiences (Creswell & Guetterman, 2019).

Research Setting

This study was conducted in a southwestern city in Ontario, Canada. The Somali-Canadian population in this urban city was last estimated (based on ethnic origin) at 875 individuals (Statistics Canada, 2015, National Household Survey 2011 section). The study gained assistance from a Somali community nonprofit organization, which provided after-school educational and social support programs for Somali-Canadian youth. With permission from the president of the organization, the researchers volunteered in some of the organization's programs. This helped the researchers make connections and establish rapport with the members of the organization and as well the children and their parents.

Both researchers are immigrants to Canada. While neither of them had any prior connection with the Somali refugee community, their transition experiences from home countries to Canada set up a foundation for their sympathy to refugee students and families. It did not take the researchers very long to build a trust relationship with them. However, both researchers were well aware of their potential biases that might influence the study. Therefore, they always kept their personal perspectives in check in order to provide study findings and conclusions that represent refugee students' authentic experiences.

Selecting Participants

Qualitative researchers almost always follow a purposive sampling approach (Gay et al., 2011) to gain useful information, working with key informants familiar with the research setting (Creswell & Guetterman, 2019). The criteria we used for selecting participants were based on culture, age, gender, and language proficiency. The particular criteria were used to focus the study on a group of students who shared the same cultural background so as to be able to relate the findings across the cases. Since the experiences of youth vary by age, having a particular age range (intermediate school graders) led to a more focused exploration and understanding of the participants' experiences. Efforts were made to have a mix of boys and girls participate in the research to ensure an even spread of genders and to hear the perspectives of both. The participants also had to be comfortable enough to complete the one-on-one interview in English.

Six participants were recruited on a voluntary basis: three females and three males. They were all Somali refugee students attending public schools in a southwestern city in Ontario, Canada. The participants came to Canada from refugee camps in Kenya and Eritrea. Their ages ranged from 12–14 years old. Three participants only spoke Somali, while the other three spoke Somali and some Arabic when they first resettled in Canada. At the time when this study was conducted, three participants had been in Canada for five years, and the other three for seven years.

Data Collection

A semi-structured, one-on-one interview was conducted with each participant at the Somali community organization – the participants' natural setting. Savin-Baden and Howell Major (2013) have explained that a semi-structured approach allows for additional questions to be asked during the interview based on the participants' answers. Our interview protocol consisted of open-ended questions carefully developed to avoid any unnecessary discomfort for the participants and contained five sections: demographic information, socio-cultural experiences in school in Canada, emotional challenges, learning experiences, and existing support systems.

The participants were comfortable completing the interview in English. On average, each interview took about 40 minutes to complete. All interviews were transcribed. To ensure credibility and trustworthiness of the data, individual meetings took place with the participants for member-checking to confirm they were comfortable with the information provided. As part of an exit plan, the researchers continued to volunteer in the organization for a short period of time after the data was collected. This played an important role in showing our appreciation for the participants and members of the Somali community organization who supported this study.

Data Analysis

Qualitative researchers construct meaning by exploring themes that emerge from human experiences and perspectives (Creswell & Guetterman, 2019; Gay et al., 2011). Gay et al. (2011) have explained that “one of the most frequent data analysis activities undertaken by qualitative researchers is coding, the process of categorically marking or referencing units of text with codes and labels as a way to indicate patterns and meaning” (p. 469). To understand the participants' adaptation experiences in Canadian schools, we examined interview data through the combined lens of CRP and ADM. A content analysis approach was used to identify themes and patterns. While reviewing the entire data set for each participant, an open coding technique was used to mark units of text (e.g., sentences, paragraphs, quotes) with codes. Then, similar codes were grouped together to form themes with subcategories.

FINDINGS

The findings from the semi-structured, one-on-one interviews with the participants revealed three themes on postmigration experiences: (1) socio-cultural challenges and the associated learning difficulties, (2) behavioural challenges, and (3) resilience and passion for learning. The participants' stories and dialogues cited in this section were kept in their original form without grammatical corrections in order to keep the original dialogues intact.

Socio-Cultural Challenges and Associated Learning Difficulties

The participants shared that they experienced many socio-cultural challenges as they tried to adapt to a new culture and school system in Canada. They faced challenges in making friends and communicating with teachers, were teased by other students, and experienced many associated learning difficulties.

Difficulty Making Friends. All the participants reported difficulties in making friends in Canadian schools because they did not know English and lacked the requisite social skills and self-confidence. Most of them were only able to form few friendships with other students who spoke Somali or Arabic. One of the participants shared how he lost motivation for attending school because he had no friends: “I didn’t like going to school because nobody talked to me and nobody knew Somalian. It was hard to speak to teachers.” He then added: “First I was interested in learning English, until I had no friends and stuff, then I didn’t like to go to school and learn.” Most of the participants felt isolated, mainly during unstructured school time (e.g., recess, nutrition break, lunch). One participant recalled feelings of loneliness during nutrition break: “I used to always feel lonely at school because no one talked to me, and when it was nutrition break, everybody was eating and sitting with their friends. I used to be sitting by myself ... that bothered me.” Another participant preferred to stay home because he felt lonely:

I felt lonely when I first came, I felt like I didn’t wanna go to school, whenever someone says a word to me and it hurts my feelings, I wouldn’t wanna go to school ... and my Mom would say: ‘Why are you not going to school?’ I am embarrassed to tell her why, so I say: ‘Because today we have a test.’

Challenges with Communicating with Teachers. All the participants experienced challenges in communicating with teachers. One student shared that he did not feel comfortable talking to teachers generally about the challenges he was experiencing because he was worried he would be embarrassed, which he had seen happen in his earlier schooling:

I didn’t tell the teacher about my problems because most likely she would tell the children. In my home country if you say to the teacher: ‘Sir I don’t know this,’ and you say it as a secret, he says it loud like: ‘You don’t know this? ... This kid doesn’t know this,’ and everyone laughs. I thought that’s what’s gonna happen to me if I tell the teacher here.

Another participant explained how it took him a long time to open up to his teachers about his challenges: “I just started talking to the teachers now about my problems and challenges. It took me five years. This is my first year actually talking to the teacher and telling her what my challenge is.”

Teased by Peer Students. Some of the participants struggled with being called names and being teased by other students. One student shared how other students teased him because of his skin colour: “I would be bullied because of

my colour. Some students used to call me the n-word just because I'm black." Another participant worried about teasing during group work:

It was hard to work in groups. One time they [students] asked me my birthday, and I didn't even know my birthday, and then they all laughed at me, and when I come outside [recess] they would tease me about it ... and well I don't know my birthday because there [in refugee camp], they don't even care about birthdays.

This participant added: "I didn't like being at school when I came. School is like one of the worst fears I used to have."

Low Engagement in Extra-Curricular Activities. Most of the participants did not participate in extra-curricular activities in their school (e.g., sports teams, math club, art club, media club, chess club) because they felt they lacked the knowledge and skills to be successful in those activities. One of the participants explained: "I didn't like to join clubs because I was scared about what they're gonna ask me ... like chess club, sometimes it includes math, or sometimes it includes your mind, and I didn't know all that." Due to low participation in extra-curricular activities, the participants did not benefit from the social skills and connections that would normally develop from these activities.

Difficulty Working in Groups. All the participants experienced challenges with group work. According to one participant, "When I first came [to Canada], I didn't feel comfortable working in groups because they always speak English and I didn't know anything about it ... and when the teacher says 'do something,' I didn't know what she was talking about." Although working in groups was difficult, the participants benefitted from working with others when they understood the task at hand and when the language was simple for them to understand.

Lack of Academic Support from Parents. Participants received little support from their parents with school-related work. The participants attributed this to their parents' limited school experiences and lack of English language skills. One student explained his family's situation: "My Mom and Dad can't help me with school work because they don't know English. They never went to school, never saw school." Another participant added: "My Mom at home tries to teach me, but she doesn't know more than me. She doesn't go to school. I got no one to teach me." The participants expressed that they appreciated the learning support they received from the programs offered by the Somali community organization.

Fast Transition from ESL to Regular Class. All the participants attended ESL classes. Some of them felt they were transitioned to regular class too early when they did not feel ready for it. One student explained: "Sometimes in regular class

the work is too hard for me, and if I don't understand, I'm not learning, I'm just staying there." Another participant shared how he was not ready for group work in regular class: "I'm not good with working in groups in regular class because students think very professionally. They think at very high levels. They think like Level 4 [A average]. They're gonna talk like high English that I don't even understand." Most participants wished they could have stayed longer in the ESL program.

The Need for Happiness Before Learning. Some of the participants made a connection between happiness and learning – they needed to feel happy to experience success with learning. One student said: "If I'm not happy, I can't learn. For me to learn, like, I need happiness in my life. If you don't have happiness, if you don't have good thoughts, you can't learn." Some learning activities triggered painful memories with some of the participants, making it difficult for them to focus on learning. One of the students shared the following example:

I don't like history because you know Black something day [Black History Month], it's all about the slavery day. We watched a movie about slavery. I was crying, me and another kid who came from refugee camp in Africa ... that kinda annoys me because it reminded me of my pain, so I feel bad for them, I cry, and it brings my memory back.

Behavioural Challenges

The participants shared stories about conflicts they encountered in school with other students. The boys experienced more behavioural difficulties than the girls did, and the conflicts the boys were involved in occasionally led to fighting. Some of the participants felt that they needed opportunities for their voices and stories to be heard.

Behavioural Challenges with Boys. The behaviour problems the male participants encountered took place mostly during unstructured school time (e.g., nutrition breaks, lunch). These problems resulted from isolation or other students making fun of them. One of the participants explained why Somali refugee students experience behavioural problems: "If Somali students are in trouble and like hands-on [physical fighting], they don't really know what's hands-on ... In Kenya [refugee camp], if people call you names or push you, you just push them back, and a fight starts." Another student described how kids in refugee camp used to fight a lot: "Where I came from [refugee camp], little kids fight. The only way to get food, to have respect, is fight back ... the only way to protect your property is fight back ... kids there are used to that." He added: "That's why when you see Somali kids with scratches all over, it's not their Mom or brothers who did that to them, it might be their little baby sister, but most likely it's the fights they went into."

Conflict Resolution. The participants had a difficult time resolving problems and were also reluctant to approach a staff member to ask for help. One student recalled how other students used to bother her, but she was unable to ask for help from a teacher: “Students tried to bully me and say, ‘She’s look ugly, she don’t know how to speak English’ ... I didn’t tell the teacher. I couldn’t. My English was horrible. I couldn’t speak English. I couldn’t tell her for help.” Another student explained how he tried to run away from school when he was upset over problems:

When I was upset, I tried to run away from school because I wanted to go home. I didn’t like students making fun at me, and they used to push me around and stuff ... Whenever I tried to tell the teacher I didn’t know how to do that, and whenever they do something to me and a problem happens, I get in trouble. I didn’t like it, so I wanted to go home.

Resilience and Passion for Learning. Despite the many challenges the participants experienced, they shared many stories that demonstrated resiliency. They appreciated life and the opportunities they had in Canada. They had a strong passion for learning and persevered through challenges.

Feeling of Appreciation. The participants greatly appreciated life in Canada. One of the students recalled the moment when his family first arrived in Canada:

I was scared of Canada, and then when I came first time here, I couldn’t even walk. I was shaking, and then like all I see is my Mom. I never saw my Mom happy and laugh for once before, and then she laughed, her first time laughing, and then my Dad was so happy, and then we all cried, and then my Mom said: ‘We’re safe now.’

The children were very thankful that their basic necessities of life, such as food, water, shelter, clothes, and medical assistance, were being met in Canada. One of the female participants explained: “In Canada, we get enough food for our family, and there is nothing to wreck our houses or anything, so we thought it was a good place here.”

Passion for Learning. When discussing their learning experiences in school, it was apparent that the participants had a strong passion for learning and wanted to be successful. For example, for one of the participants, being a good reader was his dream in Canada: “Sometimes I’m just sleeping and I’m dreaming about me reading ... when I was back home [refugee camp], my dream was ‘get food,’ here [Canada], my dream is ‘learn,’ learn to read, be capable of stuff, get a job.”

Perseverance. Despite all the challenges that the participants experienced, they were determined to be successful in school in Canada and had a very positive attitude towards their futures. In essence, they had a growth mindset. For example, one participant explained how his hard work and persistence

helped him succeed with his learning: “When I first came here [Canada] I didn’t know anything, and then I started trying harder and harder to learn, and I started learning better.” Another participant had to provide self-encouragement: “It was hard to, like, get back from the dark and to the light; sometimes I even get stuck in the middle, and I have to encourage myself ... Sometimes I had to tell myself: You’re gonna be okay.”

DISCUSSION

The exploration into the participants’ postmigration experiences shows that they faced socio-cultural, learning, and behavioural challenges. It also shows that the participants had unique strengths – they were resilient and had a strong passion for learning. In this discussion section, these findings will be situated in the body of knowledge in the literature. Some strategies and approaches will be recommended for educators and the school community to support Somali refugee students.

Postmigration Challenges in Canada

The participants reported that they experienced many socio-cultural challenges, including social isolation, difficulty making friends, and lack of participation in extra-curricular activities. These experiences align with other research findings discussing the challenges refugee students face with establishing friendships and isolation that lead to negative feelings about themselves (Ehnholt & Yule, 2006; Hos, 2016; Kilbride & Anisef, 2001; Loerke, 2009; Roxas & Roy, 2012). These challenges may hinder the participants’ adaptation to a new majority culture and school system in Canada.

All study participants experienced learning difficulties, mainly with literacy and numeracy. Most of them also struggled with group work and a fast transition from the ESL program to regular homeroom class. These discoveries substantiate the discussion in the literature about refugee students’ limited prior school experiences, which puts them at an academic disadvantage in their host country (Beltekin, 2016; Courtney, 2015; Hos, 2016; McBrien, 2011; Ministry of Education of British Columbia, 2015; Taylor & Sidhu, 2012). These findings also suggest the need for a CRP approach where educators invest the time to understand the students’ previous experiences and knowledge and provide an education program that is responsive to their needs.

Most of the participants encountered teasing or bullying situations with other students in school and struggled with conflict resolution. The male participants reported incidents where conflicts sometimes turned into hands-on fights. These findings validate the discussion in the literature about the behaviour challenges and frustrations experienced by refugee children and the need for programs that focus on integration, conflict resolution, and social skills (Hos, 2016; Kilbride & Anisef, 2001; Mthethwa-Sommers & Kisiara, 2015; Nilsson et

al., 2012; Oikonomidou, 2007; Smyth, 2013). Keles et al. (2018) emphasize that interventions with such acculturation hassles in the host country could make a difference in the lives and experiences of newcomers.

All the participants expressed a strong passion for learning and shared stories where they demonstrated excellence in perseverance and resiliency. Some of the discussion in the literature highlighted the unique strengths of refugee families and students. For example, Taylor and Sidhu (2012) emphasized that refugee students have strengths and positive elements to bring to the classroom and should not be viewed as only a source of challenge. Smyth (2013) highlighted how Somali newcomer students in a New Zealand primary school thrived on the support they received from strong friendships. Bokore (2018) also discussed “Somalis’ resilience and inner strength” when overcoming forced displacement, migration, and dealing with traumatic experiences (p. 101). However, the literature pertaining to refugee students’ unique strengths is limited. The findings from this study pertaining to these areas of strength will help expand the discussion and knowledge in this regard.

In summary, our study findings suggest that Somali refugee students need support from educators and the school community with their socio-cultural challenges and learning difficulties. Without this support, it would be difficult for them to experience success in school and in their communities. The findings also suggest that the participants have areas of strength that educators could utilize to enhance students’ educational experiences.

Strategies and Approaches for Educators and the School Community

Educators, administrators, students, and other members of the school community could play a key role in supporting Somali refugee students. We propose the following strategies and approaches.

Create Culturally Responsive Classrooms. It is suggested that teachers create a culturally responsive classroom environment that is welcoming and values the newcomers’ past experiences, cultural backgrounds, and different ways of knowing. Providing culturally relevant learning opportunities and promoting cultural knowledge in a supportive environment offers effective educational experiences not only for the newcomers but for all students in the class (Hos, 2016; Howard, 2003; Ogilvie & Fuller, 2016). This will help Somali refugee students feel appreciated and valued as members of the classroom and school community.

Provide Extensive Literacy and Numeracy Support. Unlike immigrant students who may be strong in their mother tongue and learn English at a faster rate, refugee students need more extensive support to learn English (Oikonomidou, 2007). ESL programs often also help newcomers receive extensive literacy and numeracy support. However, it is important to avoid fast transitions from the ESL program to regular homeroom class to prevent frustrations with learning. Instead, schools should ensure there is a system in place and follow a systematic approach to

transition newcomer students to regular homeroom class for different subjects as they are assessed and deemed ready.

Provide Care and Emotional Support. Somali refugee students may arrive at school suffering from trauma and mental stress (Beltekin, 2016; Ehntholt & Yule, 2006; Kilbride & Anisef, 2001; Segal & Mayadas, 2005; Wilbur, 2016). It is important for educators to become familiar with students' experiences and demonstrate interest in their well-being by providing care and compassion. Educators should think of the best ways of providing emotional and social support, and when necessary, consult with administration about offering the student social services through the school's social worker, with parental consent.

Create Opportunities for Parental Engagement. As emphasized by Ogilvie and Fuller (2016), parental engagement with refugee families plays a key role in student success and having effective educational experiences. Although some parents may not be able to provide much learning support, they will do their best by providing encouragement, motivation, and necessary resources for learning. In fact, during the occasional conversations with some of the participants' parents, it was evident that they held high expectations of their children's education in Canada and wanted to support in any possible way.

Provide Staff with Professional Development Opportunities. It is imperative for school administrators and boards of education to provide educators with professional development opportunities focusing on the experiences of refugee students and alerting them to the best pedagogical approaches. The need for such training has been heavily emphasized in the literature (Loerke, 2009; Ministry of Education of Ontario, 2013; Roxas, 2008; Szente et al., 2006; Taylor & Sidhu, 2012). Also, with the big influx of refugee families coming to Canada in recent years, it would be more important for teacher education programs to provide teacher candidates with learning opportunities in this area.

CONCLUSION

Through listening to refugee students' voices about their school experiences in Canada, this study revealed that the students experienced socio-cultural, learning, and behavioural challenges that could be hindering their acculturation process. Another important discovery was that despite the many obstacles, the participating refugee students demonstrated resiliency and perseverance in dealing with their challenges.

This study has two limitations. The first one relates to the accuracy of data collected during the one-on-one interviews. Although we established a rapport with the participants, the sensitive nature of some of the topics discussed with them may have impacted their willingness or comfort level to share parts of their authentic experiences or perspectives. The second limitation deals with the generalizability of the results beyond the scope of this study. Since the study

participants may have their unique individual experiences, the findings from this study may not be representative of all Somali newcomer students in the selected region of Canada.

With the current influx of refugees from Syria to Canada, this study demonstrates the need for further research on effective ways of helping refugee students with stress, emotional challenges, and learning needs in the host country. Future research would be to compare the experiences of the participants with the experiences of refugee students from different cultural backgrounds.

REFERENCES

- Alves, D. E., Roysamb, E., Oppedal, B., & Zachrisson, H. D. (2011). Emotional problems in preadolescents in Norway: The role of gender, ethnic minority status, and home- and school-related hassles. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 5(37), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-5-37>
- Ayoub, M., & Zhou, G. (2016). Somali refugee students in Canadian schools: Premigration experiences and challenges in refugee camps. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 45(3), Article 5. <http://dx.doi.org/10.5206/cie-eci.v45i3.9300>
- Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs: The example of Syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, (66), 175–190. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.10>
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Pearson Education, Inc.
- Bokore, N. (2018). Canadian Somali studies: Resilience and resistance conference report. *International Journal of Social Work*, 5(2), 100–112. <http://dx.doi.org/10.5296/ijsw.v5i2.14001>
- Courtney, R. H. (2015). Looking at racial segregation: An exploratory case study of a predominantly Somali charter school. *Multicultural Education*, 22(2), 22–29.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (6th ed.). Sage Publications, Inc.
- Ehnholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1197–1210. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x>
- Ferfolja, T., & Vickers, M. (2010). Supporting refugee students in school education in greater western Sydney. *Critical Studies in Education*, 51(2), 149–162. <http://dx.doi.org/10.1080/17508481003731034>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson Education, Inc.
- Government of Canada. (2016, May 13). The refugee system in Canada. <http://www.cic.gc.ca/english/refugees/canada.asp>
- Guerrero, A. L., & Tinkler, T. (2010). Refugee and displaced youth negotiating imagined and lived identities in a photography-based educational project in the United States and Colombia. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 55–74. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01067.x>
- Hos, R. (2016). Education in emergencies: Case of a community school for Syrian refugees. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 53–60. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.5.2.53>
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195–202. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4203_5
- Keles, S., Friberg, O., Idsøe, T., Sirin, S., & Oppedal, B. (2018). Resilience and acculturation among unaccompanied refugee minors. *International Journal of Behavioral Development*, 42(1), 52–63. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025416658136>

Kilbride, K. M., & Anisef, P. (2001). To build on hope: Overcoming the challenges facing newcomer youth at risk in Ontario. http://atwork.settlement.org/downloads/Build_On_Hope_Final_Report.pdf

Kopish, M. A. (2016). Preparing globally competent teacher candidates through cross-cultural experiential learning. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 75–108.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Education Research Journal*, 35(3), 465–491. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312032003465>

Loerke, K. (2009). Global migration and education: Schools, children, and families. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(2), 259–262. <https://doi.org/10.11575/ajer.v55i2.55325>

McBrien, L. J. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.523168>

Miller, J., Windle, J. A., & Yazdanpanah, L. K. (2014). Planning lessons for refugee-background students: Challenges and strategies. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 9(1), 38–48. <http://dx.doi.org/10.1080/18334105.2014.11082018>

Ministry of Education: British Columbia. (2015). Students from refugee backgrounds: A guide for teachers and schools. <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/diverse-student-needs/students-from-refugee-backgrounds-guide.pdf>

Ministry of Education: Ontario. (2013). Supporting minds: An educator's guide to promoting students' mental health and well-being. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/supportingminds.pdf>

Mthethwa-Sommers, S., & Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee backgrounds: Lessons for education professionals. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), 9.

Nilsson, J. E., Barazanji, D. M., Heintzelman, A., Siddiqi, M., & Shilla, Y. (2012). Somali women's reflections on the adjustment of their children in the United States. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 40(4), 240–252. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-1912.2012.00021.x>

Nofal, M. (2017). *For our children: A research study on Syrian refugees' schooling experiences in Ottawa* (Master's thesis, Université d'Ottawa / University of Ottawa).

Ogilvie, G., & Fuller, D. (2016). Restorative justice pedagogy in the ESL classroom: Creating a caring environment to support refugee students. *TESL Canada Journal*, 33(10), 86–96. <https://doi.org/10.18806/tesl.v33i0.1247>

Oikonomidou, E. (2007). "I see myself as a different person who [has] acquired a lot...": Somali female students' journeys to belonging. *Intercultural Education*, 18(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/14675980601143611>

Oppedal, B., Røysamb, E., & Heyerdahl, S. (2005). Ethnic group, acculturation, and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 646–660. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00381.x>

Pine, B. A., & Drachman, D. (2005). Effective child welfare practice with immigrant and refugee children and their families. *Child Welfare*, 84(5), 537–562.

Roxas, K. (2008). Who dares to dream the American dream? The success of Somali Bantu male students at an American high school. *Multicultural Education*, 16(2), 2–9.

Roxas, K. (2011a). Tales from the front line: Teachers responses to Somali Bantu refugee students. *Urban Education*, 46(3), 513–548. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085910377856>

Roxas, K. C. (2011b). Creating communities: Working with refugee students in classrooms. *Democracy & Education*, 19(2), 8.

Roxas, K., & Fruja, R. (2019). Teacher education and refugee students. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-285>

- Roxas, K., & Roy, L. (2012). "That's how we roll": A case study of a recently arrived refugee student in an urban high school. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 44(4), 468–486. <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-012-0203-8>
- Savin-Baden, M., & Howell Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice* (1st ed.). Routledge.
- Segal, U. A., & Mayadas, N. S. (2005). Assessment of issues facing immigrant and refugee families. *Child Welfare*, 84(5), 563–583.
- Smyth, H. (2013). Somali students' perceptions of a New Zealand primary school. *Kairaranga*, 14(1), 39–45.
- Statistics Canada. (2015, November 27). National Household Survey, 2011. <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Index-eng.cfm>
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15–20. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0082-2>
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- United Nations High Commissioner for Refugees Canada. (2020). Home. <https://www.unhcr.ca/>
- VanderPlaat, M. (2017). Refugee access to education in Canada. In A. Korntheuer, P. Pritchard, D.B. Maehler (Eds.) *Structural context of refugee integration in Canada and Germany* (pp. 53–58), GESIS-Leibniz Institute for the Social Sciences.
- Wilbur, A. (2016). Creating inclusive EAL classrooms: How language instruction for newcomers to Canada (LINC) instructors understand and mitigate barriers for students who have experienced trauma. *TESL Canada Journal*, 33(10), 1–19. <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v33i0.1243>
- World Population Review. (2020). Somalia population 2020. <http://worldpopulationreview.com/countries/somalia-population/>

MOHAMAD AYOUB is a vice-principal with many years of teaching experience in the Greater Essex County District School Board in southwest Ontario. He received a PhD from the University of Windsor under the supervision of Dr. George Zhou. His research interests focus on social, cultural, and political contexts of education, particularly on refugee student education.

GEORGE ZHOU is a professor in the Faculty of Education, University of Windsor. He teaches undergraduate and graduate courses in science education and research methods. His research interests include science education, teaching science to ESL students, technology, teacher education, parental involvement, and comparative and international education. gzhou@uwindsor.ca

MOHAMAD AYOUB est directeur adjoint et compte de nombreuses années d'expérience en enseignement au sein du Greater Essex County District School Board, dans le sud-ouest de l'Ontario. Il a obtenu un doctorat de l'Université de Windsor sous la supervision du Dr George Zhou. Ses intérêts de recherche portent sur les contextes sociaux, culturels et politiques de l'éducation, en particulier sur l'éducation des étudiants réfugiés.

GEORGE ZHOU est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Windsor. Il donne des cours universitaires de premier cycle, de maîtrise et de doctorat en sciences de l'éducation et méthodes de recherche. Ses intérêts de recherche comprennent les sciences de l'éducation, l'enseignement des sciences aux étudiants en ALS, la technologie, la formation des enseignants, la participation des parents et l'éducation comparative et internationale. gzhou@uwindsor.ca

A STUDY OF CHINESE INTERNATIONAL STUDENT DROPOUT: ACCULTURATION EXPERIENCES AND CHALLENGES IN A PRE-UNIVERSITY ENGLISH LANGUAGE IMPROVEMENT PROGRAM

PEIYU WANG *Queen's University*

GEORGE ZHOU *University of Windsor*

ABSTRACT. With an increasing number of international students coming to Canada for higher education, Canadian universities are offering diverse English language improvement programs (ELIPs) to improve international students' English proficiency. However, some Chinese international students struggle to pass such programs and eventually withdraw. This study examines the living and learning experiences of Chinese international students who dropped out of ELIPs and identifies the factors associated with their decisions to drop out. The findings indicate that Chinese international students dropped out due to academic failure that was related to low learning motivation, lack of time management and self-regulation, and insufficient academic and social integration. Implications for educators in higher education, study support services, and students are presented.

UNE ÉTUDE SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE D'ÉTUDIANT INTERNATIONAL CHINOIS : EXPÉRIENCES ET DÉFIS D'ACCULTURATION DANS UN PROGRAMME D'AMÉLIORATION DE LA LANGUE ANGLAISE PRÉUNIVERSITAIRE

RÉSUMÉ. Avec un nombre croissant d'étudiants internationaux venant au Canada pour des études supérieures, les universités canadiennes proposent divers programmes d'amélioration de la langue anglaise (ELIP) pour améliorer la maîtrise de l'anglais des étudiants internationaux. Cependant, certains étudiants internationaux chinois ont du mal à réussir de tels programmes et finissent par se retirer. Cette étude examine les expériences de vie et d'apprentissage des étudiants internationaux chinois qui ont abandonné l'ELIP et identifie les facteurs associés à leurs décisions d'abandonner le programme. Les résultats indiquent que les étudiants internationaux chinois ont décroché en raison d'un échec scolaire lié à une faible motivation d'apprentissage, un manque de gestion du temps et d'autorégulation, et une intégration scolaire et sociale insuffisante. Les implications pour les éducateurs de l'enseignement supérieur, les services de soutien aux études et les étudiants sont présentées ci-dessous.

Since 2014, Canadian universities have seen a 34% increase in international students, amounting to 572,415 students in 2018 alone, with Chinese students composing more than 25% of this number (Canadian Bureau for International Education, 2019). When Chinese international students study in Canada, they must meet admission requirements set by Canadian universities. Proof of language proficiency is one such requirement, which is demonstrated by passing international large-scale language tests such as the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) and the International English Language Testing System (IELTS). To offer international students adequate education opportunities, universities such as York University and the University of Windsor have also established pre-university English language improvement programs (ELIPs) for students lacking sufficient language proficiency (University of Windsor, 2018; York University, 2018). By providing English language instruction, pre-university ELIPs enable non-native students to improve their academic English abilities and prepare for future university study. Even though some students successfully complete pre-university ELIPs and pursue their studies at Canadian universities, some struggle, resulting in delays in their academic studies and, in some cases, causing them to drop out of school. To date, a dearth of studies addresses the issue of international student retention and pre-university ELIP dropout rates, and even fewer draw on qualitative research methods to try to ascertain the nature of students' experiences. This study addressed this research gap.

The study aimed to understand the living experiences of Chinese international students who studied in a pre-university ELIP and subsequently dropped out and to identify the factors that led to their decision. The study drew upon a case study design to discover why some Chinese students in pre-university ELIPs withdraw from the program and what obstacles and challenges they encountered. By answering this question, stakeholders might adopt strategies and support services to help Chinese international students successfully integrate into the new educational system.

THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical framework that grounds this study is Tinto's (1975, 1993) student retention model. Tinto (1975, 1993) stated that if the academic institution is regarded as a social system with its own values and social structures, dropping out from an educational institution is analogous to suicide in the wider society. Insufficient integration into the social system, which here is the educational institution, causes low commitment to that social system and eventually results in the individual leaving the school or pursuing alternative activities. Since colleges have both academic and social components, students' social and academic integration influences their performance in colleges. Students who failed either of these two modes of integration were more likely to drop out. Academic withdrawal can take place as the result of voluntary or forced withdrawal. Vol-

untary withdrawal is similar to Tinto's notion of social suicide, whereas forced withdrawal arises from insufficient levels of academic performance or improper academic and social behaviours.

Tinto viewed the process of academic withdrawal as a longitudinal process, one that depends on interactions between the individual, the academic institution, and the individual's social system. Factors that could influence students' dropout behaviours include: pre-entry attributes (family background, skills and abilities, prior schooling), goals and commitments (intention, goals, institutional commitments, external commitments), institutional experiences (formal and informal interaction with the academic/social system), and academic/social integration (coping abilities, received support). According to Tinto's retention model, whether the individual will withdraw from school or exhibit other forms of dropout behaviour, such as temporarily dropping out (withdrawing) or transferring to another institution, is determined by the interplay between the individual's commitment to the institution and their goal of college completion. Either low institutional commitment or low goal commitment tends to result in dropout behaviours. Individuals will choose to withdraw from college if they believe that another activity offers a greater reward in exchange for their time, energies, and resources. Other potential factors may also contain changing supply and demand in the job market and the existence of restrictions such as discrimination.

LITERATURE REVIEW

Several key factors led to increased academic withdrawal, including poor choices, lack of social support, lack of comfort with the academic institution, and limited compatibility with the institution due to insufficient social network contacts (Aljohani, 2016; Christie et al., 2004). Because the decision to drop out or persist is a result of a longitudinal interactive process between an individual and the institution, research in student retention should address the challenges students face when interacting with the institutional social and academic systems.

Studies have documented that even though all students undergo adaptation processes in their first year of university, international students tend to experience more difficulties as compared with local students (Hanassab, 2006), not only due to language barriers, but also because international students often have distinctive expectations and approaches to learning (Campbell & Li, 2008; Deters, 2015). To be precise, their academic progress is sometimes hindered by a failure to adjust to Canadian teachers' pedagogical approaches, difficulty understanding lectures delivered in English, and the challenges of adapting to the new classroom learning environment (Wu et al., 2015; Zhang & Zhuo, 2010). In addition, social acculturation of international students can be hampered by homesickness, loss of support systems, loneliness, lack of meaningful relationships with host nationals, culture shock, perceived discrimination, language

differences, an altering sense of identity, unrealistic expectations of family and self, and financial problems (Deters, 2015; Huang & Klinger, 2006; Russell et al., 2010). When responding to this situation, international students may experience stress and its negative consequences, potentially leading to mental health issues and higher risk of dropout (Ward et al., 2001).

Cultural background is known to impact student learning (Holtbrügge & Mohr, 2010; Preston & Wang, 2017). International students, who have distinctive cultural backgrounds, may perceive their learning environments differently than locals and exhibit different learning habits, attitudes, preferences, perceptions, and behaviours (Deters, 2015; Koul & Fisher, 2005; Salvarajah, 2006). In China, for instance, a teacher-centred approach has dominated the educational system for centuries (Gu, 2006). Even though the social constructivist approach, which encourages students to actively participate in class, has made some inroads into China, Chinese education continues to place excessive emphasis on lectures (Zhu et al., 2009). Influenced by their previous schooling experiences, Chinese international students are more likely to listen than speak during class (Dao et al., 2007; Zhang, 2016). In contrast, Canadian education emphasizes equalitarianism, individual development, independent and critical thinking, and cooperation, all of which entail speaking in class. The mismatch between Chinese students' learning preferences and Canadian education values potentially sets up a disadvantageous situation for Chinese students, causing them to undergo discrimination from teachers in the Canadian system. Moreover, Chinese international students often have difficulty interacting with their Canadian classmates; their interactions are often superficial because of their limited communication competence and cultural differences (Zhou et al., 2005). Consequently, they tend to socialize with and seek help from individuals who share their cultural background, which prevents them from gaining social experience with their host society (Jiao, 2006; Zhou & Zhang, 2014).

Academic Integration

English language proficiency is correlated with the level of confidence students have in completing their programs successfully (Roessingh & Douglas, 2012; Zhang & Zhou, 2010). It is one of the main challenges that influences international students' academic achievement (Hepworth et al., 2018). Insufficient language proficiency affects many aspects of international students' lives. For example, it impedes their ability to make friends with native language speakers, understand course materials, and engage in group work with domestic peers (Preston & Wang, 2017; Zhang & Zhou, 2010). Even though international students with language difficulties can reach similar academic results, their grade point averages (GPAs) tend to be lower than those of domestic students (Berman & Cheng, 2010). Chinese students in particular have less confidence in their English abilities and lack confidence when trying to express their opinions. They struggle with comprehending the lecture content and writing essays, and they

often do not know how to behave in their new academic contexts (Preston & Wang, 2017; Zhou & Zhang, 2014).

Lower levels of English language proficiency can also be linked to acculturative stress or depression (Sümer et al.; Zhang, 2016). International students who experience academic stress often react strongly to other stressors when adapting to their new environments, while their academic stress can become further correlated with these life stressors (Rasmi et al., 2009). For instance, international students may face depression, perceived helplessness, anxiety, paranoia, and irritability, which frequently lead to physical problems, such as persistent sleep disturbances, loss of appetite, and low energy (Lee et al., 2004; Mori, 2000). Even though universities provide academic support and facilities to help international students better fit into their new academic surroundings, international students cannot fully access these support services. Chinese students reported either not being fully aware of the supportive services or feeling intimidated to ask for help (Zhang, 2016).

Social Integration

When international students enter a new country, life in their environment is drastically different from their home country. For example, they often face cultural challenges and culture shock when dealing with job opportunities, visa problems, dating issues, and sociocultural concerns (Yan & Berliner, 2012). Literature on cross-culture acculturation has highlighted the essential role of psychological and sociocultural adjustment in shaping students' learning outcomes during the process of acculturation (Baba & Hosoda, 2014; Wu et al., 2015). According to Berry (1999), acculturation is defined as "the process of culture change that results when two (or more) cultural groups come into contact with each other; the changes occur in both groups, but usually one (the dominant group) changes less than the other(s)" (p. 40). Both domestic and international students need to adapt to one another when these two groups hope to work and learn together effectively (Russell et al., 2010). Rienties et al. (2012) suggested that positive adaptation practices may foster social integration and promote academic success. These practices include sharing accommodations with other students, participating in study associations, joining student communities and clubs, and having friends from the host and home countries. Even though many international students believe that interacting with Canadian peers beyond the classroom will "enhance knowledge of one another, increase comfort in communication, and indirectly improve their classroom performance" (Zhou et al., 2005, p. 297), they often have difficulty establishing friendships with native students and are less likely to be satisfied with the relationships they have with native students (Zhang & Brunton, 2007; Zhang, 2016).

In comparison to domestic students, international students are more likely to experience homesickness, culture shock, prejudice, and discrimination because their family, friends, and social networks are geographically far away (Preston &

Wang, 2017; Zhou et al., 2008). Discrimination has been identified as a stressor that significantly influences international student acculturation. International students commonly report instances of perceived discrimination and off-campus discrimination, which include verbal insults, direct confrontation, exclusion from jobs, and physical attacks (Lee & Rice, 2007). To successfully integrate into the new environment, international students need appropriate social support from family, friends, teachers, and the host society (Rienties et al., 2012; Wilcox et al., 2005). International students who receive such support have been shown to better adapt cross-culturally (Baba & Hosoda, 2014), and students who feel at home and engage with their fellow students and teachers while participating in extra-curricular activities are more likely to graduate (Severiens & Wolff, 2008). In contrast, students who drop out of higher education often report that they received inadequate support from their social networks (Mishra, 2019).

METHODOLOGY

A qualitative methodology was chosen because this study intended to document individual experiences and perceptions. Qualitative methodology offered a focus “on process, understanding and meaning; the researcher is the primary instrument of data collection and analysis; the process is inductive; and the product is richly descriptive” (Merriam & Tisdell, 2015, p. 20). This study focused on describing the experiences of Chinese international students who dropped out of a pre-university ELIP. Case study is especially appropriate because it “investigates a contemporary phenomenon (“the case”) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident” (Yin, 2017, p. 42). The case study design offered a means by which Chinese international students could describe their experiences and detail their reasons for departure from their academic programs. Semi-structured, one-on-one interviews (Edwards & Holland, 2013) were utilized to capture participant dropout stories. Data collection in this study occurred over a period of one month through two open-ended, semi-structured interviews with five international students who had dropped out of an ELIP. These five participants were Chinese international students who either voluntarily withdrew from an ELIP or did not have sufficient English language competence and were consequently forced to withdraw from their respective programs. All interviewees completed their three-year high school in China before they entered the ELIP, and four of them were from English-medium international high schools where the curricula are aligned with American, Canadian, or British high schools. Based on the interviewees’ descriptions, international high schools in China focused on cultivating students’ English language, knowledge, and skills for studying abroad, and most of the courses in international high schools were taught in English. All interviewees were from upper-middle class families. To ensure the anonymity of each participant, their names were replaced with anglicized pseudonyms: David, Zed, Michael, Fred, and Charlie. Each interview lasted about 50 minutes.

The first round of interviews focused on understanding their backgrounds and ELIP learning experiences. The second interview emphasized dropout stories and understanding their life post-ELIP dropout.

During the interviewing process, open-ended questions guided the interviews, and the questions were carefully developed to avoid discomfort for the participant. The interview questions were established based on the theoretical frameworks of this study. Factors included pre-college schooling, learning motivation and expectation, learning styles, socialization, family and social support, and institutional commitment, and coping and acculturation strategies were carefully interpreted via detailed questions asked during the interview. Participants were given the choice to speak in either Chinese or English. All the participants ended up using their mother tongue, Chinese. By using their mother language, participants fully expressed their feelings and talked about their stories without spending time finding appropriate words and organizing sentences. All interviews were audio-recorded, transcribed, member-checked, and translated into English for analysis. To help the researcher improve the credibility of the data, field notes were taken to record participants' body language, emotive responses, facial expressions, and the paralinguistics that audio recording may have missed. The analysis process involved selecting key ideas, summarizing the field notes, identifying and dividing codes into themes, counting the frequency of the codes, relating those categories to analytic frameworks in the existing literature, and creating a point of view on the data (Hsieh & Shannon, 2005).

RESULTS

In analyzing the participants' decisions to drop out, five themes emerged: learning motivations and expectations, time management, perceived loneliness and isolation, academic barriers, and dissatisfaction with the ELIP.

Learning Motivations and Expectations

All participants indicated that they were living away from home for the first time, and various reasons were given to explain why they studied abroad and why they chose the university they decided to attend. Based on the participants' responses, there were two key motivators for study abroad: parental expectations and employment.

Parental Expectations

Participants reported the primary reason for studying abroad was to fulfill parental expectations. For example, David explained that after taking the Chinese National Higher Education Entrance Examination and failing to secure a score that would earn him a position in one of the top 100 universities in China, his parents encouraged him to study abroad. They reasoned that without a degree from an elite Chinese university, the only way he would be able to find

a secure job after graduation would be with the prestige of a bachelor's degree earned while studying abroad. Likewise, Zed stated that studying abroad was not his idea; it was his parents' suggestion to study abroad. After his struggles in the ELIP delayed the start of his program, he expressed a desire to return to China and start his own business, but his parents forced him to continue with the ELIP to gain admission into university. Zed concluded that his extensive struggles in the ELIP and failure to gain entrance into his program after such a long period of time diminished his motivation to the point where he decided to drop out. David and Zed's experiences were consistent with those shared by other participants whereby, because the students were not intrinsically motivated, their respective struggles negatively affected their learning motivation, which led to their decision to quit the program.

Employment

Participants also reported that they intended to earn a bachelor's degree so that they could obtain a good job, a perception that was largely based on their parents' advice. Zed, Fred, and Michael addressed the importance of education and degrees within the Chinese labour market, noting that candidates can secure distinctive occupations based on their education level. For example, a person with a master's degree can acquire a job with a higher income than job applicants with a bachelor's degree. Likewise, companies value candidates who study abroad and have international work experience. Consequently, the participants believed that if they successfully acquired their undergraduate degree, it would be easier for them to secure jobs with higher salaries in China.

Time Management

Except for a four-hour class each day from Monday to Friday, all interviewees reported that they spent most of their time engaged in online gaming to pass the time, avoid pressure, or socialize with friends back home. They rarely studied after class or even before the final exam. Michael explained that because "life in Canada is boring," he did "not have many things to do." Video games were one of his favourite activities since he was young: "When I was in China, my parents did not allow me to play too much. However, no one controls me in Canada, so I can play any time I want." David and Fred also stated that video games were one of the ways they relaxed and relieved pressure. After failing to pass the ELIP across several semesters, they felt stressed out and admitted to playing online games to avoid the pressure associated with their studies.

Perceived Loneliness and Isolation

Participants regularly contacted their family members back in China, and they used videos, social media, and phones to report on their lives and learning experiences in Canada. However, because all participants did not want their parents to worry, they never told them about their difficulties and problems.

Even though they had dropped out, participants did not tell their parents the truth about their situations. Participants did not have close friends to associate with in their spare time; therefore, they commonly felt homesick and lonely, especially during the first few semesters. They tried to make friends with local and international students, but language barriers prevented them from building strong relationships. In many cases, Chinese students sought to live alongside their compatriots, and their social circle exclusively comprised people from their home culture. David illustrated the issue:

Even though our class in [the] ELIP has international students from other countries, I only talk with them ... when I have to. I had tried to talk with natives and international students from other countries before, but sometimes they seem like could not understand what I am talking about.

As a result, David interacted with his friends in China through social media instead of finding ways to broaden his social networks in Canada. Zed stated he contacted his friends in China “almost every day” because staying at home was boring and “playing online games and chatting with his friends through social media” made him feel less lonely.

Academic Barriers

The five interviewees reported that they faced difficulties in their ELIPs relating to presentations and writing. They mentioned that, in general, Chinese students did not speak English as well as they read, wrote, and listened, because Chinese education pays little attention to oral English. One of the primary contributing factors, they explained, was that they had lacked opportunities to present ideas in English. Even though some participants graduated from international high schools and had their high school education delivered in English by native English speakers, they still found it difficult to express their ideas in English. Participants expected the ELIP to provide targeted guidance in speaking, however, they were disappointed that the training focus was more on practicing English rather than improving speaking / presentation skills.

Writing was also a challenge for participants, and poor vocabulary and grammar negatively influenced their writing ability. They found that Chinese writing strategies and formats were significantly different from those in English, and this discrepancy caused confusion. The instructions for writing in the ELIP were not clear or functional, and participants asked for more targeted training in terms of writing structure and format. Fred noted that, in China, teachers provided clear expectations with respect to how paragraphs and essays are supposed to be structured. However, there was confusion about structural expectations in the ELIP, because the writing strategies did not provide a clear outline for expectations on how paragraphs and essays were supposed to be structured. Moreover, citation was perceived as a major challenge for academic writing. For example, Fred stated that he “did not write any papers in high school” and thus “had to learn citation and learn everything from the very beginning.” Even after the

American Psychological Association style training in ELIP, he reported that he still did “not know how to properly cite reference resources.”

In addition, participants generally believed that the lack of a solid relationship with teachers influenced their learning in the ELIP. They did not seem to engage in communication with teachers during or after class, and teachers did not know enough about Chinese cultural backgrounds, which contributed to inactive learning and high dropout rates. Zed, who had negative experiences with teachers that led him to drop out of the ELIP, shared his thoughts:

Relationships between teachers and students in China are quite different from here. Chinese teachers always tend to push students to study and are more willing to communicate with students. However, ELIP teachers seldom communicate with us like friends. We went through a lot of challenges when we first came here. If teachers were more willing to understand our situations, we may have more successfully adapted to the new environment.

This experience was quite universal among the participants, who reported that they wanted to feel cared for. They wished there was someone who they could go to for personal attention and assistance. Participants also reported that they were unsatisfied with the support ELIPs offered and were disappointed with the fact that ELIP teachers did not notice or ask about their difficulties. Fred stated that one of the reasons he was “not satisfied with ELIP was that they never helped students or even asked about their difficulties.” This lack of assistance made them feel as though the teachers did not care about them and were not invested in the success of the students. To address the multitude of challenges with which they struggled, the participants proposed that teachers more actively seek to motivate students, care about them, provide personal attention and assistance, and consider the culture differences.

Unsatisfied with the ELIP

Chinese international students dropped out of the ELIP because they perceived the program as meaningless. All participants used the word “unsatisfied” when they were asked to comment on their ELIPs, and they also raised specific reasons. There were six key issues: the curriculum was not connected to university learning, the program lacked oral English training, learning and testing materials were not aligned, the criteria to pass were unclear, evaluations seemed unfair, and there was a lack of consistency with respect to who was teaching and what each teacher’s standards were.

While an ELIP is described as a pre-university program that is designed to improve international students’ language abilities for academic purposes, all participants insisted that the curriculum is not functional, and the learning content is not related to their subject learning at the university. They reported that their ELIPs did not help them understand the academic language expectations in their respective disciplines. For instance, Fred complained that the

program's curriculum was rarely linked to his major, engineering. He expected to learn the academic lexicon of his major and apply it to his writing; however, the course only aimed to prepare him for conversational English.

In addition to the curriculum content, Michael's interview highlighted concerns participants had with respect to teachers' pedagogical approaches:

[An] ELIP is not as functional as learning English in Chinese schools. In China, teachers put all their efforts into improving students' learning scores as much as they can. Every day, teachers ask students to remember a certain amount of vocabulary and sentences, and they test students the next day. It is a very useful method that inspires students to keep learning, so ELIPs could also use this method to motivate students.

Moreover, most participants reported that they did not have an understanding of how their teachers marked their papers or decided upon their final results. David expressed his concerns about the lack of transparency, noting that he was not satisfied with the program because he did not understand the criteria. He reported that the teachers always told him that if he worked hard, he would pass. However, they did not tell him what he needed to improve or how he could improve. As a result, he lost faith in the program after he failed it multiple times despite diligently applying himself to his studies.

DISCUSSION

This study found that participants dropped out of their ELIPs because they could not pass the program or they considered the ELIP a waste of time. Here we present several possible causes of academic failure: learning disengagement, low motivation, lack of time management and self-regulation skills, and insufficient academic / social integration. The findings from this study largely support Tinto's (1975, 1993) retention model.

Disengagement in Learning and Low Motivation

Tinto (1975, 1993) addressed how students' goals of completion and commitment affect their school persistence. Students who pursue higher education without a strong sense of purpose are likely to exhibit lower levels of commitment and hence fail to exhibit a desire to persist. As reflected in this research, disengagement in learning and low learning motivation were significant factors behind student dropout. Most participants reported wanting to study in Canada to earn a bachelor's degree they could use to secure a stable job in the future, a decision that was largely based on their parents' wishes and suggestions. Even though some of the participants had their own interests, their parents pushed them to follow their advice. In this context, the fad of studying abroad is strongly "push-oriented." Chinese education and the demands of the Chinese job market had a significant influence on interviewees. The diploma earned in Western countries, for instance, is generally regarded as superior to the equivalent degree earned at

a Chinese university. In this context, parents of Chinese international students may be more inclined to push their children into studying abroad to secure a bright future for their children. Like the teacher-student relationship in China, the parent-child relationship is significantly influenced by Confucianism, which promotes the notion that parents have absolute authority and children need to obey their parents' orders. Therefore, some Chinese students eventually go abroad, even if they have no real desire to do so. Consequently, they often lack the learning motivation required to succeed.

Lack of Time Management and Self-Regulation Abilities

Online gaming addiction was a serious problem and a major contributing factor in students' withdrawal from school. This study argues that this was owing to the interplay of poorly delineated completion goals, poor academic / social integration, and insufficient time management and self-regulation abilities, all of which correspond to the factors in Tinto's (1993) retention model. Participants used online gaming as a psychological escape to cope with complicated challenges and stress associated with learning and acculturation. By playing online games, participants' anxiety was suppressed, and they momentarily forgot about the stressors associated with their academic studies. Thus, they used gaming to avoid unpleasant moods and stressful situations. For participants who were retained at school or had withdrawn for years, the online gaming addiction became increasingly serious. Gaming can be similar to drug addiction where individuals use drugs to escape problems (Young, 2009). In this context, the sooner the family intervenes and mental health support is provided, the greater the benefit will be for the student.

A lack of time management and self-regulation abilities may contribute to participants' academic failure. Psychologists and educators have emphasized the significance of self-regulation in academic achievement and have revealed that students with a positive attitude and high motivation are more likely to demonstrate self-regulation and achievement-oriented behaviours. Therefore, they are more likely to achieve academic success (Green et al. 2006; Pintrich & Schunk, 2002). In China, children study under parental supervision and often rely on their parents to help regulate their behaviours. Consequently, when Chinese international students live abroad and out of their parents' reach, the students who lack self-regulation start to play online games or even drop out of school. How students manage their time influences how much time they spend studying. This, in turn, affects students' learning outcomes. The participants in this study failed to effectively manage their time, instead spending their time on passive leisure activities like gaming.

Insufficient Academic / Social Integration

Tinto (1975, 1993) regarded students' social and academic integration as the most significant factor influencing student retention and graduation, and he

believed student success should be based on how well a student integrates both socially and academically into their program. This study found that insufficient academic and social integration posed a threat to participants' persistence in an ELIP, which was caused by culture shock, perceived negative institutional experiences, and lack of social belonging.

As culture has an impact on student learning and shapes their leaning preferences, international students with distinctive cultural backgrounds perceive their learning environment differently (Holtbrügge & Mohr, 2010; Koul & Fisher, 2005;). Chinese education relies heavily on repetitive rote learning and memorization, particularly in language learning. Chinese teachers usually provide a clear format or model for students to memorize and learn. However, learning in developed countries employs pedagogical approaches that emphasize students' use of "deep" approaches to learning (the engagement of critical and logical thinking rather than rote learning). The participants exhibited difficulties adapting to the new learning patterns and eventually failed their exams. During the interviews, participants suggested that ELIP instructors should be more aware of educational differences and recommended that teachers make changes in relation to these differences. In teaching writing skills, for example, teachers should provide clear guidance for English writing structure and remain aware of the writing style typical of students' native languages. This suggestion is consistent with the findings of Cummins (2005) and Guo (2003), who suggest that ESL teachers should be aware of the importance of students' prior knowledge, especially for first language learning. Even though many researchers have emphasized that students' learning outcomes are influenced not only by teachers' teaching styles, but also students' prior knowledge, which includes their first language, culture, and personal experiences, no educator in the ELIP has ever mentioned students' prior education experiences. Efforts thus need to be taken to understand international students' previous learning experiences and education styles when they enrol in an ELIP in case of misunderstandings.

Institutional experience was included in Tinto's (1975, 1993) model as one of the factors that influence a student's departure decision. Formal or informal interactions with academic and institutional staff are seen as having effects on students' institutional involvement and commitment, thus impacting their dropout. Chinese international students in this study generally had negative institutional experiences and were unsatisfied with the support offered, both academically and socially. Some participants dropped out of their ELIP because they perceived an uncaring or even antagonistic relationship between themselves and their teachers. This study argues that these perceptions were potentially caused by distinctive learning preferences and culturally different expectations of student/ teacher relationships. Influenced by Confucianism and their previous learning experiences, Chinese international students are more likely to listen and learn rather than speak during class (Dao et al., 2007). They are accustomed to passive learning, and commonly prefer to ask questions after class and wait

for teachers to proactively anticipate and understand their learning needs and difficulties (Chen, 2007; Zeng, 2006). However, Canadian education emphasizes active participation in classroom activities. Such differences lead participants to assume that their ELIP teachers did not like or care about them, causing them to perceive bias or discriminatory practices among Canadian teachers.

Students' sense of belonging would be shaped by the interactions between students' expectations and their institutional experiences. A sense of belonging could improve student integration into the academic/ social system, which would in turn act as a buffer against dropout (Tinto, 1993). Like other international students, many Chinese international students have high expectations of their ability to socialize and make friends with native students; however, participants in this study found that it was difficult to establish relationships with individuals in the host country. These students instead tended to develop a social circle containing individuals from a similar culture, creating a sub-culture within the environment of the host culture. They tended to maintain a strong ethnic orientation and take on less of the host culture, which impeded them from gaining learning and social experience from the host country. This finding was consistent with previous studies (e.g., Zhou & Zhang, 2014) that have reported that international students primarily socialize with individuals who are of the same culture and seldom socialize with natives or students with other backgrounds due to language barriers. Limited contact with the native culture prevents international students from improving their English language capacity, and students with poor English proficiency experience barriers when socializing with natives that lead them to lose the opportunity to gain host country experiences and language capacity. In these circumstances, students become entrapped in a feedback loop of limited language ability and cultural contacts, thus gradually losing the motivation to actively integrate into the new environment.

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

This study found that Chinese international students drop out of ELIPs primarily due to academic failure. Various factors contributed to the failure of Chinese international students in ELIP courses. One important reason was that they commonly lacked the motivation to learn in Canada. Most participants in this study simply obeyed their parents' desire for them to obtain an international degree, so parents played an important role in the decision-making process of studying abroad. As parents, they should perhaps instead give their children enough freedom to choose what they are really interested in, rather than what the parents believe to be the most useful trend. As for children who heavily rely on parents, families should adopt every possible communication tool, such as FaceTime and international phone calls, to talk about daily happenings and maintain a strong emotional connection. To better help children successfully integrate into Canadian society, parents should encourage children to go out and make friends. Chinese international students whose interests mirror those

of the participants often lack self-regulation skills and allow online games to usurp their time. To combat video game addiction, parents should pay close attention to their children's studies and daily lives.

Another factor that may significantly influence the decision of Chinese students to study abroad is student recruitment agencies (SRAs). According to Peng (2004), 85% of Chinese applicants chose study-abroad agencies to help them apply to Canadian schools. A number of Chinese students had difficulty deciding whether or not they should spend the necessary funds to study abroad. Often, the agents would persuade students to study abroad (Jiang, 2015). SRAs should provide more reliable sources of information, such as academic institution and program information. In particular, if students do not meet the language proficiency entrance requirements, SRA consultants need to provide detailed information about the language program, which includes curriculum, program duration, and graduation requirements, so that students are fully aware of the language learning process before they arrive at the destination country. Further, SRAs can improve their service by gaining a deeper understanding of student perspectives. In some cases, students who do not know what to study would prefer to consult agents, who recommend their preferred programs. In this context, SRAs played an important role in the decision-making process for students. SRAs need to not only provide a variety of choices, but also ensure a high quality of consultation.

For students, learning time management and self-regulation is essential. Chinese international students' lack of self-regulation leads to them spending too much time on negative leisure activities that can result in avoiding studying and thus dropping out. In China, parents supervise their children's learning and control the time they spend playing video games. However, when parents are in another country, the children do whatever they want to do without self-regulation. To successfully pass an ELIP and enter a university academic program as soon as possible, students need to cultivate self-regulation abilities and be more efficient in managing their time. More importantly, students need to find assistance when facing emergency issues such as withdrawal rather than not let others know about their struggles. Parents and students should take proper actions and pay attention as early as possible to obtain ideal results. It would be beneficial if students and parents were to sit down together to proactively come up with solutions to potential challenges before students even left their home country to carefully determine what could be done about the mental and physical symptoms of culture shock and how to help students better integrate into the new environment.

ELIP administrators and teachers should be more attentive to the culture of Chinese international students and communicate more about learning difficulties. As Chinese international students tend to seek more attention from teachers, ELIP teachers should more actively interact with students in and out of class. They could also provide individual assistance for each student so that

Chinese international students might feel more comfortable expressing their challenges. Moreover, teachers need to realize the different learning preferences and teacher-student relationship patterns that Chinese international students are used to so that they can find better ways to educate and establish satisfying relationships with students. To better improve students' language abilities, teachers are required to modify their writing curriculum and add more functional oral communication strategies. More importantly, ELIP needs to pay more attention to the students who have the tendency to drop out. For example, if ELIP administrators were to contact students who dropped out to ask about the reasons for their withdrawal and provide help accordingly, some students may be willing to continue their ELIP education.

REFERENCES

- Aljohani, O. (2016). A review of the contemporary international literature on student retention in higher education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), 40-52. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.4n.1p.40>
- Baba, Y., & Hosoda, M. (2014). Home away home: Better understanding of the role of social support in predicting cross-cultural adjustment among international students. *College Student Journal*, 48(1), 1-15.
- Berman, R., & Cheng, L. (2001). English academic language skills: Perceived difficulties by undergraduate and graduate students, and their academic achievement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 25-40.
- Berry, J. W. (1999). Intercultural relations in plural societies. *Canadian Psychology*, 40(1), 12-21.
- Campbell, J., & Li, M. (2007). Asian students' voices: An empirical study of Asian students' learning experiences at a New Zealand university. *Journal of Studies in International Education*, 12(4), 375-396. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315307299422>
- Canadian Bureau for International Education (2019). *Snapshot: International students in Canada*. Canadian Student Center. <http://istudentcanada.ca/international-students-in-canada/>
- Chen, S. (2007). *Learning strategies in a multicultural environment*. Beijing Language and Culture University Press.
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29(5), 617-636. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261580>
- Cummins, J. (2005, September 23). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. [Paper presentation]. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting, Bogazici University, Istanbul, Turkey. <http://www.wakeed.org/wp-content/uploads/2014/04/tesol.turkey.pdf>
- Dao, T. K., Lee, D., & Chang, H. L. (2007). Acculturation level, perceived English fluency, perceived social support level, and depression among Taiwanese international students. *College Student Journal*, 41(2), 287-295.
- Deters, P. (2015). Comparing the experiences and needs of postsecondary international students from China and South Korea. *College Quarterly*, 18(1).
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury Academic.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.

- Gu, Y. (2006). An ecological model of e-learning in Chinese context-critical reflections of 5 years' practice of e-learning management in IBOE. *Studies in Continuing Education*, 28(2), 99-120. <https://doi.org/10.1080/01580370600750999>
- Guo, L. Y. (2003). *Towards an understanding of depression in Chinese Canadian women: Cultural, contextual and family perspectives* [Doctoral dissertation, York University]. <https://psycnet.apa.org/record/2004-99004.147>
- Hanassab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157-172. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315305283051>
- Hepworth, D., Littlepage, B. & Hancock, K. (2018). Factors influencing university student academic success. *Educational Research Quarterly*, 42(1), 45-61.
- Holtbrügge, D., & Mohr, A. (2010). Cultural determinants of learning style preferences. *Academy of Management Learning & Education*, 9(4), 622-637. <https://doi.org/10.5465/amle.9.4.zqr622>
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huang, J., & Klinger, D. A. (2006). Chinese graduate students at North American universities: Learning challenges and coping strategies. *Comparative and International Education*, 35(2), 48-61. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v35i2.9080>
- Jiang, Y. (2015). *A case study of the influence of student recruitment agencies on Chinese students' decision-making when pursuing higher education in English-speaking countries* [Master's thesis, University of Windsor]. <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=6438&context=etd>
- Jiao, J. (2006). *Exploring the reasons for student ethnic groupings: The case of Chinese students at the University of Windsor* [Master's thesis, University of Windsor]. <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=7942&context=etd>
- Koul, R., & Fisher, D. (2005). Cultural background and students' perceptions of science classroom learning environment and teacher interpersonal behaviour in Jammu, India. *Learning Environments Research*, 8(2), 195-211. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-005-7252-9>
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America: International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381-409. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-005-4508-3>
- Lee, J. S., Koeske, G. F., & Sales, E. (2004). Social support buffering of acculturative stress: A study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(5), 399-414. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.08.005>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29(100307), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Mori, S. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78(2), 137-144. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02571.x>
- Peng, G. (2004). Customer service of study abroad agency. *Study Oversea*, 2004(7), 46-47.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Preston, J. P., & Wang, A. (2017). The academic and personal experiences of mainland Chinese students enrolled in a Canadian master of education program. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(4), 177-192. <https://doi.org/10.1108/IJCED-05-2017-0006>
- Rasmi, S., Safdar, S., & Lewis, J. R. (2009). A longitudinal examination of the MIDA model with international students. In A. Chybicka, S. F. Safdar, A. Kwiatkowska (Eds.), *Culture & gender: An intimate relation* (pp. 42-57). Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher education*, 63(6), 685-700. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>
- Roessingh, H., & Douglas, S. (2012). English language learners' transitional needs from high school to university: An exploratory study. *Journal of International Migration and Integration*, 13(3), 285-301. <http://dx.doi.org/10.1007/s12134-011-0202-8>
- Russell, J., Rosenthal, D., & Thomson, G. (2010). The international student experience: Three styles of adaptation. *Higher Education*, 60(2), 235-249. <http://dx.doi.org/10.1007/S10734-009-9297-7>
- Salvarajah C. (2006). Cross-cultural study of Asian and European student perception: The need to understand the changing educational environment in New Zealand. *Cross Cultural Management*, 13(2), 142-150. <http://dx.doi.org/10.1108/13527600610662320>
- Severiens, S., & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/03075070802049194>
- Sümer, S., Poyrazli, S., & Grahame, K. (2008). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling & Development*, 86(4), 429-437. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00531.x>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- University of Windsor. (2018). *Admissions requirements: Faculty of graduate studies*. <http://www1.uwindsor.ca/registrar/admission-requirements-faculty-of-graduate-studies>
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Wilcox, P., Winn, S., & Marylynn, F. G. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Wu, H-P., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, 2015, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2015/202753>
- Yan, K., & Berliner, D. C. (2012). Chinese international students' personal and sociocultural stressors in the United States. *Journal of College Student Development*, 54(1), 62-84. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0010>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.
- York University, (2018). *YUBridge program*. <http://continue.yorku.ca/english-language-institute/programs/bridging-program/>
- Young, K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355-372. <https://doi.org/10.1080/01926180902942191>
- Zeng, M. (2006). *The adaptation of mainland Chinese research postgraduates to the universities of Hong Kong* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hong Kong.
- Zhang, Y. (2016). International students in transition: Voices of Chinese doctoral students in a U.S. research university. *Journal of International Students*, 6(1), 175-194.
- Zhang, Z. & Brunton, M. (2007). Differences in living and learning: Chinese international students in New Zealand. *Journal of Studies in International Education*, 11(2), 124-140. <https://doi.org/10.1177/1028315306289834>
- Zhang, Z., & Zhou, G. (2010). Understanding Chinese international students at a Canadian university. *Canadian and International Education*, 39(3), 43-58. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v39i3.9162>
- Zhou, G., & Zhang, Z. (2014). A study of the first year international students at a Canadian university: Challenges and experiences with social integration. *Comparative and International Education*, 43(2), 1-17. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i2.9253>

Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>

Zhou, Y., Knoke, D., & Sakamoto, I. (2005). Rethinking silence in the classroom: Chinese students' experiences of sharing indigenous knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 9(3), 287–311. <https://doi.org/10.1080/13603110500075180>

Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2009). A cross-cultural study of online collaborative learning. *Multicultural Education & Technology Journal*, 3(1), 33–46. <http://dx.doi.org/10.1108/17504970910951138>

PEIYU WANG is a PhD candidate in the Assessment and Evaluation Group (AEG) in the Faculty of Education at Queen's University. Her research interests centre on English language education, assessment, testing, and international and comparative education. peiyu.wang@queensu.ca

GEORGE ZHOU is a professor in the Faculty of Education, University of Windsor. His primary research focuses on science education, teacher education, educational technology, and international and comparative education. gzhou@uwindsor.ca

PEIYU WANG est candidate au doctorat dans l'Assessment and Evaluation Group (AEG) de la faculté d'éducation de l'Université Queen's. Ses intérêts de recherche sont centrés sur l'enseignement de la langue anglaise, l'évaluation académique, les examens et l'éducation internationale et comparative. peiyu.wang@queensu.ca

GEORGE ZHOU est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Windsor. Ses recherches principales portent sur l'enseignement des sciences, la formation des enseignants, la technologie éducative et l'éducation internationale et comparative. gzhou@uwindsor.ca

LA PERCEPTION DES PARENTS D'ADOLESCENTS PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME CONCERNANT LA TRANSITION VERS LA CLASSE SPÉCIALE EN ÉCOLE ORDINAIRE DE NIVEAU SECONDAIRE

CATHERINE ISABELLE TAIEB-LACHANCE, NATHALIE POIRIER ET NADIA ABOUZEID, *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Par l'entremise d'entretiens semi-structurés, cette étude vise à décrire la perception de quinze parents d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) concernant la transition vers une classe spéciale en école ordinaire de niveau secondaire. Des informations quant à l'âge d'obtention du diagnostic, à la présence de conditions associées, à la transition, à l'entrée à l'école secondaire, aux caractéristiques de la classe spéciale, aux qualités des enseignants et à la collaboration parents-intervenants ont été recueillies. Cette étude identifie une présence importante de conditions associées au TSA chez ces jeunes. De plus, elle conclut que la transition du primaire au secondaire est difficile, qu'il existe un déséquilibre des rôles des intervenants scolaires et que les ressources sont limitées. Enfin, les parents sont satisfaits des qualités des enseignants ainsi que de la collaboration établie avec eux et avec les intervenants du secteur privé et du réseau de santé et des services sociaux (RSSS). En revanche, la coopération des professionnels scolaires et de la direction de l'école est perçue comme étant peu optimale.

PARENTAL PERCEPTION OF ADOLESCENTS WITH AN AUTISM SPECTRUM DISORDER REGARDING THEIR TRANSITION TOWARDS A SPECIAL-NEEDS CLASS WITHIN A REGULAR HIGH SCHOOL SETTING

ABSTRACT. Using semi-structured interviews, this study aims to document the perceptions of fifteen parents of autistic adolescents regarding their transition towards a special-needs class in a regular high school setting. Information was collected regarding: the age of diagnosis, the presence of co-occurring conditions, the transition, the entry into high school, the characteristics of the special-needs class, the teachers' qualities, and the parents' collaboration with professionals. This study has found an important presence of co-occurring conditions among this population. It also concludes that the transition towards high school is difficult, that an imbalance exists among school staff's roles, and that resources are limited. Finally, parents are satisfied with the teachers' qualities as well as with the collaboration established among the teaching staff and professionals within the private and public health system. However, cooperation among school professionals and the principals is considered suboptimal.

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un trouble neurodéveloppemental caractérisé par une atteinte sur le plan de la communication sociale et par la manifestation de comportements, d'activités ou d'intérêts stéréotypés, restreints et répétitifs (American Psychiatric Association [APA], 2013). Les données épidémiologiques révèlent une prévalence mondiale d'environ 1 % (APA, 2013). En 2016–2017, 21 810 jeunes Québécois âgés entre 1 et 17 ans présentaient un TSA. La prévalence du TSA se situe ainsi à 1,5 % au Québec, avec une prévalence deux fois plus élevée dans les régions avoisinant Montréal que dans les régions périphériques. Le TSA est d'ailleurs le handicap le plus répandu dans les milieux scolaires du Québec (Noiseux, 2019).

Obtention du diagnostic

Généralement, les parents qui soupçonnent la présence d'atypies chez leur enfant consultent leur pédiatre ou leur médecin de famille qui les réfère pour une évaluation diagnostique ou qui amorce le processus d'évaluation. Il est également possible que les parents aient directement recours à un psychologue ou à un orthophoniste, puisque les problèmes de socialisation et de langage constituent les premières préoccupations parentales (Jancarik, 2010). Au Québec, ce sont les médecins et les psychologues habilités à effectuer une évaluation diagnostique qui peuvent conclure à la présence du TSA (Collège des médecins du Québec [CMQ] et Ordre des psychologues du Québec [OPQ], 2012; Jancarik, 2010).

Conditions associées au TSA

Outre les symptômes diagnostiques, les jeunes ayant un TSA présentent plus de troubles de santé que leurs pairs du même âge (Joshi et coll., 2010). Ils sont plus à risque de présenter des syndromes génétiques (p. ex. trisomie 21), des troubles médicaux (p. ex. asthme, diabète, épilepsie, maladie céliaque, troubles gastro-intestinaux) ainsi que d'autres troubles neurodéveloppementaux (p. ex. handicap intellectuel, troubles de la communication, troubles moteurs, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)) (Barcia et coll., 2008; Dowell et coll., 2009; Maski et coll., 2011; Matson et Shoemaker, 2009; Sinzig et coll., 2009; Soares-Boucaud et coll., 2009; Tuchman et coll., 2010; Valicenti-McDermott et coll., 2008; Vézina et coll., 2011). Par ailleurs, selon une étude américaine menée par Gurney et ses collaborateurs (2006), 75 % des enfants ayant un TSA requièrent des services psychologiques pour pallier leurs difficultés affectives ou comportementales. Ce taux de prévalence surpasse considérablement celui observé au sein de la population générale, qui se situe plutôt à 7 %. Les perturbations affectives, incluant les troubles anxieux et les troubles dépressifs, sont parmi les troubles psychologiques les plus fréquemment associés au TSA. Les troubles altérant le comportement, soit les troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites ainsi que les troubles de tics sont aussi largement rapportés dans la littérature scientifique chez la population ayant

un TSA (Gurney et coll., 2006; Joshi et coll., 2010; Simonoff et coll., 2008; van Steensel et coll., 2013).

Transition et entrée à l'école secondaire

Une transition est une période d'ajustement définie par le passage d'une situation à une autre, pouvant améliorer ou nuire à l'état de la personne et qui mène à l'adoption de nouveaux comportements, à des changements de rôles, à la réorganisation des relations sociales ou à la modification des conduites de la vie quotidienne (Doray et coll., 2009). La transition du primaire vers le secondaire est une période ardue pour l'adolescent qui doit s'adapter à de nouvelles réalités individuelles, sociales et scolaires. En fait, la transition scolaire peut s'accompagner d'isolement et d'une rupture de liens sociaux, de l'émergence d'attitudes négatives envers l'école, le personnel et la matière scolaire, d'une augmentation de l'anxiété de performance et d'une diminution du rendement scolaire (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2012). Afin d'être harmonieuse et de favoriser la persévérance des élèves, cette transition nécessite la prise en compte des changements de vie de l'élève et la satisfaction de ses besoins individuels. Ainsi, le soutien prodigué à l'élève lors de la transition, favorisant la reconnaissance de ses forces et faiblesses et l'établissement de relations interpersonnelles, permet de promouvoir le développement d'un sentiment de confiance et de sécurité dans le nouveau milieu de vie (MELS, 2012).

Classe spéciale en école ordinaire

Dans le contexte scolaire québécois, les élèves présentant un TSA se voient octroyer un code de difficulté (code 50), qui les inscrit dans la catégorie d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Divers types de classement sont offerts pour soutenir ces élèves, dont l'intégration en classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève, la classe spéciale en école ordinaire et l'école spécialisée (MELS, 2007; Noiseux, 2019). Au Québec, 39 % des élèves de tous les niveaux académiques confondus qui présentent un TSA sont intégrés en classe ordinaire. Toutefois, une proportion équivalente (43 %) fréquente une classe spéciale (Noiseux, 2019).

La classe spéciale est une classe à effectif réduit, dirigée par un enseignant en adaptation scolaire et un technicien en éducation spécialisée (TES) et dans laquelle des élèves rencontrant des difficultés reconnues sont regroupés (Autisme Québec, 2012; Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2018). Cette dernière peut être homogène ou hétérogène. Une classe homogène regroupe les élèves en fonction du même type de difficulté, soit des classes formées d'élèves ayant un diagnostic commun (MELS, 2009). La classe hétérogène accueille des élèves ayant différents types de difficultés (MELS, 2009).

Parmi les élèves ayant un TSA et fréquentant une classe spéciale au Québec (43%), 21 % sont en classe spéciale hétérogène alors que 22 % fréquentent une

classe spéciale homogène (Noiseux, 2019). Au niveau secondaire, l'organisation hétérogène des classes spéciales est privilégiée (MELS, 2009). Alors que 58 % des élèves au secondaire qui présentent un TSA fréquentent une classe spéciale, 38 % sont assignés à une classe hétérogène (Noiseux, 2019). Pourtant, les besoins des élèves sont plus difficilement comblés par ce type de regroupement vu la quantité et la diversité importante des difficultés qui peuvent exister au sein d'une même classe. En effet, l'accroissement du nombre de classes hétérogènes refléterait plutôt des difficultés sur le plan de l'organisation des services éducatifs et mènerait les Centres de services scolaires (CSS) à développer une variété de modalités pour combler les besoins individuels des élèves (Fédération Québécoise de l'Autisme et des autres Troubles Envahissants du Développement [FQATED], 2009; MELS, 2009).

Intervenants œuvrant dans le milieu scolaire de niveau secondaire

Plusieurs intervenants forment le réseau scolaire. En général, l'école secondaire se dote d'un directeur, d'enseignants, d'orthopédagogues, de TES et de professionnels scolaires (p. ex., psychologues, orthophonistes et psychoéducateurs) (FQATED, 2009). Au Québec, l'offre de services éducatifs spécialisés dépend des ressources financières allouées par le MELS (MELS, 2007). L'allocation des fonds se base sur le prorata du nombre d'élèves HDAA et les ressources sont acheminées aux écoles via les CSS. Les directions de chaque école ont la responsabilité de coordonner et de dispenser les services éducatifs à ses élèves de manière efficiente (FQATED, 2009; MELS, 2007). Pour y parvenir, la collaboration du personnel scolaire est nécessaire.

Globalement, le mandat du personnel scolaire est de favoriser les apprentissages et la socialisation de l'élève, et ce, à l'aide des ressources attribuées par la direction de l'école (MELS, 2007). Avec la collaboration du personnel enseignant, les professionnels évaluent les besoins de l'élève en difficulté afin d'implanter les mesures nécessaires aux progrès de celui-ci (MELS, 2007). Ces mesures varient selon l'élève et incluent : l'adaptation des services éducatifs de base, la mise en place de mesures préventives ou d'interventions plus spécialisées dans le cadre habituel de la classe et l'élaboration d'un plan d'intervention. Les professionnels scolaires ont donc pour rôle de cibler les besoins des élèves et de soutenir ceux-ci ainsi que le personnel enseignant dans l'application des services spécialisés (Béland et Goupil, 2005; MELS, 2007). Bien que les professionnels contribuent au choix des mesures de soutien, ce sont généralement les enseignants qui informent et collaborent directement avec les parents de l'élève (MELS, 2007). De plus, les enseignants se chargent de l'élaboration de stratégies spécifiques aux besoins de leur classe. Il revient donc à l'enseignant de s'informer des meilleures pratiques et des services disponibles afin de faciliter la gestion de leur classe (MELS, 2007). Parallèlement, le TES a pour rôle de soutenir l'enseignant et de proposer des stratégies d'intervention gagnantes pour les élèves présentant des

besoins particuliers (sous-comité régional des services en adaptation scolaire et aux services complémentaires de la Montérégie [SCRASSC Montérégie], 2004).

Sur le plan régional, de grandes disparités existent entre les écoles en ce qui a trait à l'accompagnement et le soutien offert aux élèves présentant un TSA. Ceci s'explique entre autres par le fait que l'attribution des services et leur qualité dépendent des directives des CSS, des écoles et du personnel. Outre l'acheminement et l'accès aux ressources, la formation, l'expérience, l'attitude et la disponibilité des directeurs et du personnel scolaires varient considérablement d'un milieu à l'autre, ce qui peut influencer la qualité des services éducatifs obtenus (FQATED, 2009).

Situation des élèves présentant un TSA en milieu scolaire

Classement des élèves présentant un TSA. Théoriquement, la classe ordinaire est le lieu de scolarisation privilégié pour l'ensemble des élèves du Québec (Comité consultatif des services aux élèves à besoins particuliers [CCSEHDAA], 2018; MELS, 2007). Cependant, parmi les élèves présentant un TSA au Québec, 39 % sont scolarisés en classe ordinaire. Au niveau secondaire, cette proportion chute à 33 % (Noiseux, 2019). En effet, le classement des élèves présentant un TSA dans le réseau scolaire représente un enjeu important. En pratique, la classe spéciale constitue le milieu de scolarisation le plus fréquemment offert, lorsqu'il est disponible (FQATED, 2009).

Formation du personnel scolaire. Les CSS ont la responsabilité de soutenir leurs enseignants dans l'adaptation de leur enseignement et de leurs modes d'intervention en favorisant la formation continue, le perfectionnement et la mise à jour de leurs connaissances (CCSEHDAA, 2018). En effet, l'accès à des programmes de formation est indispensable à la mise en place de techniques d'enseignement efficaces auprès d'EHDA. Pourtant, des lacunes concernant les connaissances théoriques et pratiques du TSA sont rapportées par des parents et des enseignants du réseau scolaire québécois (FQATED, 2009; Poirier et coll., 2017). De plus, l'absence d'outils et d'encadrement permettant de soutenir l'application de nouveaux apprentissages est rapportée (FQATED, 2009).

Services professionnels dans le réseau scolaire. Les professionnels œuvrant dans le réseau scolaire sont surchargés (FQATED, 2009). Ils doivent répondre aux besoins d'un nombre considérable d'élèves, et ce, dans plusieurs écoles. Une pénurie de professionnels en milieu scolaire limite même l'accès à certains services spécialisés, tels que l'orthophonie et l'ergothérapie (FQATED, 2009). Afin de répondre à la demande importante de consultations, les professionnels doivent souvent restreindre leurs activités à l'évaluation (FQATED, 2009). Par exemple, parmi les psychologues scolaires québécois œuvrant auprès d'EHDA, l'évaluation constitue 72 % de leurs activités professionnelles (Béland et Goupil, 2005). Ceci signifie que, à la suite de l'identification des besoins de l'élève, les professionnels scolaires ne sont pas en mesure d'assurer un suivi individualisé.

Les enseignants sont donc peu soutenus dans la recherche de matériel spécialisé et dans le développement de stratégies d'intervention pour venir en aide à leurs élèves (FQATED, 2009).

Personnel de soutien en milieu scolaire. Selon la FQATED, peu de soutien existe pour le personnel scolaire ainsi que pour l'élève présentant un TSA. Outre l'accès à des services éducatifs spécialisés, ces élèves nécessitent souvent un accompagnement individuel soutenu en classe (FQATED, 2009). Bien que le personnel scolaire, c'est-à-dire, les enseignants, les TES et les professionnels, puisse offrir un soutien aux élèves, la lourdeur de leurs tâches limite leur disponibilité (Béland et Goupil, 2005; FQATED, 2009). La présence d'un personnel de soutien, tel que des préposés aux EHDAA, est souvent inexistante pour appuyer le personnel scolaire et pour répondre aux besoins des élèves (FQATED, 2009).

Complémentarité des services entre les réseaux de l'éducation et de la santé et des services sociaux. Au-delà des services professionnels prodigués par le réseau scolaire, des services analogues sont offerts dans la communauté par les établissements de la santé et des services sociaux. Une étroite collaboration est mise en place entre le réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) et celui des CSS, visant à combler l'entièreté des besoins des jeunes et à promouvoir leur épanouissement par un partage des responsabilités dans l'offre des services spécialisés (CCSEHDAA, 2018). Par exemple, les intervenants scolaires et ceux du RSSS tendent à coopérer dans la réalisation des plans d'intervention scolaires et des plans de services (CCSEHDAA, 2018; FQATED, 2009). Malgré l'entente de complémentarité entre ces réseaux, des facteurs nuisent à leur collaboration, comme la méconnaissance des missions respectives ainsi que des variations territoriales, culturelles et systémiques entre le ministère de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux (FQATED, 2009).

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Cette étude vise à décrire la transition et l'entrée à l'école secondaire des adolescents ayant un TSA et fréquentant une classe spéciale en école ordinaire selon la perception de leurs parents. De plus, elle fournit des renseignements sur la classe spéciale, sur les qualités des enseignants, sur la collaboration entre les parents et les intervenants scolaires ainsi que sur l'âge d'obtention du diagnostic de TSA et sur la présence de conditions associées des adolescents.

MÉTHODE

Cette section décrit les caractéristiques des participantes recrutées dans le cadre de cette étude, les instruments utilisés pour recueillir les données, la procédure ayant permis le recrutement et l'expérimentation, ainsi que la méthode d'analyse qualitative privilégiée.

Participants. Quinze parents (1 homme et 14 femmes) d'adolescents ayant un TSA, résidant majoritairement dans la grande région de Montréal ($n = 12$), mais également à Rimouski ($n = 1$), Drummondville ($n = 1$) et Deux-Montagnes ($n = 1$) ont participé à l'étude. Au moment de cette étude, les adolescents (4 filles et 11 garçons) étaient âgés de 12 à 16 ans et fréquentaient une classe spéciale de niveau secondaire en école ordinaire. Tous avaient un diagnostic de TSA posé soit par une équipe multidisciplinaire ($n = 7$), soit par un professionnel, tel un pédopsychiatre ($n = 5$), un pédiatre ($n = 1$), un neuropsychologue ($n = 1$) et un psychologue ($n = 1$).

Instruments. Une grille d'entretien semi-structuré a été développée afin de réaliser les entrevues auprès des parents. L'outil a été élaboré par notre équipe de recherche en fonction des questions de recherche et de la littérature scientifique sur le sujet. Cette grille a été évaluée par trois experts, soit une enseignante du secondaire travaillant auprès d'élèves présentant un TSA, une personne-ressource du CSS de Montréal travaillant auprès des élèves ayant un TSA, ainsi qu'un parent ayant un adolescent présentant un TSA et fréquentant le secondaire. Le document a d'abord été utilisé dans le cadre de la préexpérimentation auprès d'un participant. Cette grille comportant des questions ouvertes, fermées et à choix multiples a permis de recueillir des informations sociodémographiques, l'âge, le diagnostic et les conditions associées que présente l'adolescent ainsi que des informations sur la transition et l'entrée à l'école secondaire, sur la classe spéciale, sur les qualités de l'enseignant et sur la collaboration entre les parents et les intervenants scolaires.

Procédures. À la suite de l'approbation du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), les participants ont été sollicités par le biais de personnes-ressources œuvrant dans le domaine de l'autisme au Québec. La collecte de données s'est effectuée de septembre à décembre 2014, lors de laquelle les parents ont été rencontrés à leur domicile. La durée des entretiens individuels variait entre 60 et 90 minutes. Chacun des entretiens a été enregistré, afin de permettre la transcription intégrale du verbatim.

Analyse des données. Une analyse descriptive a été retenue dans le cadre de cette étude. Les entrevues retranscrites intégralement et les informations issues des fiches signalétiques ont permis la codification des données sur Excel. Des fréquences et des moyennes ont été extraites afin de décrire les éléments relatifs à la scolarisation d'adolescents présentant un TSA selon les propos des 15 parents interrogés.

RÉSULTATS

Obtention du diagnostic et conditions associées. Les parents rapportent avoir obtenu un diagnostic de TSA pour leur enfant entre l'âge d'un an et demi et cinq ans. Six d'entre eux ont reçu un diagnostic précoce, entre l'âge d'un an et deux ans

et demi. En revanche, un parent explique avoir reçu un diagnostic tardivement pour son jeune, soit à l'âge de 13 ans, en raison du manque de connaissances dans son milieu. Somme toute, la majorité des parents ont reçu le diagnostic de leurs jeunes avant l'entrée à la maternelle. En plus du diagnostic de TSA, 11 parents mentionnent la présence de conditions associées chez leur jeune, dont le TDA/H, le handicap intellectuel, le trouble de la communication, le trouble moteur, le trouble obsessionnel compulsif, le trouble anxieux, le diabète et l'asthme. Le TDA/H est le trouble le plus répandu affectant six des 11 adolescents. Parallèlement, cinq de ces 11 jeunes présentent un handicap intellectuel léger ($n = 4$) et moyen ($n = 1$).

Transition et entrée à l'école secondaire. Les parents ont été questionnés sur leur satisfaction de l'entrée à l'école secondaire. Bien que l'entrée à l'école secondaire ait été qualifiée comme étant satisfaisante d'après sept parents, huit parents rapportent que celle-ci était difficile. La majorité des adolescents a participé à une journée d'accueil permettant de faciliter l'entrée scolaire ($n = 12$). Toutefois, seulement cinq parents ont eu l'opportunité de planifier l'entrée scolaire de leur jeune avec des intervenants. Pour cinq familles, l'enseignant et le TES de l'école secondaire sont ceux ayant été le plus impliqués lors de cette entrée, tandis que sept autres parents rapportent l'absence totale d'engagement du personnel scolaire. Parmi les parents ayant eu accès à une évaluation des besoins ($n = 9$) ou à une observation des comportements ($n = 5$) de leur jeune précédant ou pendant la transition, ce sont l'enseignant et le TES qui avaient le plus souvent entamé de tels processus. Rares sont les parents qui reçoivent un rapport d'évaluation ($n = 3$) ou d'observation ($n = 2$) professionnelle.

Huit parents mentionnent des lacunes quant au nouveau milieu scolaire que fréquente leur jeune. Le manque d'encadrement des élèves étant le plus souvent à l'origine de leur insatisfaction. Par exemple, certains parents rapportent que : (a) la formation du personnel de l'école à l'égard du TSA est insuffisante; (b) les services offerts ne sont pas assez individualisés aux besoins de leur jeune; (c) le matériel éducatif de niveau secondaire n'est pas bien adapté au niveau des élèves; (d) le manque d'organisation, de collaboration et de ressources diminue l'efficacité des interventions auprès de leur enfant (par exemple, un parent explique être souvent sollicité à aller chercher son enfant durant la journée puisque les intervenants de l'école ne peuvent gérer les comportements inadaptés de celui-ci); (e) l'environnement scolaire offre trop de liberté à leur jeune et perturbe ainsi son fonctionnement; et (f) le manque de continuité dans les apprentissages entre le primaire et le secondaire nuit à la réussite de leur adolescent.

Classe spéciale. Tous les adolescents de l'étude fréquentent une classe spéciale homogène, soit une classe pour élèves ayant un TSA. La majorité de ces jeunes ($n = 11$) est en première ($n = 3$), deuxième ($n = 2$) ou troisième ($n = 6$) secondaire. Les quatre adolescents n'appartenant pas à ce classement sont dans une classe où l'année scolaire n'est pas précisée et où les apprentissages sont offerts selon

les besoins spécifiques de l'élève. Tous les parents à l'exception d'un ($n = 14$) stipulent que les habiletés de leur jeune sont nettement inférieures à celles attendues pour leur année scolaire. Selon ce que rapportent les parents, le niveau des acquis scolaires s'échelonne de la première année du primaire à la première du secondaire.

Selon la perception des parents, un total de six à 10 élèves composent la classe spéciale de leur jeune. Malgré un classement homogène selon le diagnostic de TSA, plusieurs parents ($n = 6$) décrivent la classe comme étant hétérogène en vertu du nombre important de difficultés que présentent les élèves de la classe. Ils nomment entre autres le TDA/H ($n = 5$), le trouble oppositionnel avec provocation ($n = 4$), le syndrome de Gilles de la Tourette ($n = 3$), le handicap intellectuel ($n = 2$), les troubles anxieux ($n = 2$), l'agressivité ($n = 1$) et la dystrophie musculaire ($n = 1$).

En termes de soutien, la presque totalité des parents ($n = 13$) rapporte que leur enfant est en contact régulier avec un TES et que celui-ci est présent à temps plein dans la classe ($n = 10$), pour une durée de 35 heures par semaine. Seuls trois parents rapportent la présence moindre du TES alors qu'il serait présent de 10, 17 ou 25 heures par semaine. Seulement un parent mentionne l'aide d'un préposé, celui-ci étant présent durant l'heure du dîner, soit cinq heures par semaine.

Qualités de l'enseignant. Les parents ont été interrogés sur les qualités que devraient posséder les enseignants d'élèves présentant un TSA. Ces parents valorisent : (a) les qualités personnelles, dont la patience, l'organisation, l'empathie, le calme ($n = 15$); (b) les connaissances spécifiques au TSA et à la gestion des comportements ($n = 9$); et (c) les capacités d'individualisation de l'enseignement, permettant d'identifier les besoins et de dispenser des méthodes d'apprentissages appropriés à l'élève ($n = 11$). Douze des quinze parents de l'étude jugent que l'enseignant de leur enfant possède les habiletés nécessaires pour enseigner de manière adéquate à leur enfant. La plupart des parents ($n = 10$) affirment qu'ils ont même toutes les qualités requises. Parmi les parents relevant des lacunes chez l'enseignant de leur jeune ($n = 7$), ils nomment : (a) un manque de formation et d'expérience face aux enjeux liés au TSA ($n = 4$); (b) des difficultés à s'adapter à l'élève et à offrir un enseignement individualisé ($n = 2$); (c) une attitude négative par rapport aux comportements inadaptés de leur jeune ($n = 1$) et (d) une difficulté à établir une relation harmonieuse avec le parent ($n = 1$).

Collaboration entre les parents et les intervenants. La plupart des parents jugent qu'ils ont une bonne relation avec l'enseignant de leur jeune ($n = 10$). Toutefois, cinq d'entre eux ne pouvaient qualifier cette relation puisqu'ils n'ont que rarement eu la chance de communiquer avec lui. Un parent rapporte que cette relation est tendue et intimidante, mais qu'il communique quand même avec l'enseignant. Selon ce que rapportent les parents, le niveau de leur satisfaction dépend, entre autres, des qualités personnelles ($n = 4$) et des connaissances ($n = 5$) que possède

l'enseignant ainsi que de la relation qu'ils ont établie avec le parent ($n = 4$) et avec l'élève ($n = 3$). Parmi les parents souhaitant une meilleure relation avec l'enseignant ($n = 5$), ils relèvent : (a) la nécessité d'une bonne collaboration parent-enseignant afin d'être mieux informés de la progression de leur jeune ($n = 4$) et (b) l'importance du développement des habiletés d'enseignement à l'aide d'une formation spécialisée en TSA ($n = 1$). Pour les parents ayant l'habitude de collaborer avec l'enseignant ($n = 10$), l'agenda ($n = 9$), les courriels ($n = 8$), les appels téléphoniques ($n = 6$), les rencontres ($n = 4$) et le cahier de liaison ($n = 2$) sont les modes de communication favorisés.

La majorité des parents disent également communiquer avec le TES de leur jeune ($n = 10$), soit par l'agenda ($n = 4$) ou par téléphone ($n = 4$). Peu d'entre eux emploient la communication par courriel ($n = 1$), par rencontre ($n = 1$) ou par le cahier de liaison ($n = 1$). La plupart de ces parents considèrent cette collaboration utile ($n = 7$). Ceux n'ayant pas la possibilité de communiquer avec le TES perçoivent qu'une telle collaboration permettrait un meilleur suivi des progrès de leur jeune ($n = 4$).

Bien que quatre parents aient l'opportunité de collaborer avec des professionnels scolaires, la majorité ($n = 11$) compte uniquement sur l'implication de l'enseignant et du TES. Parmi les services professionnels offerts à l'école, ils mentionnent la présence de psychologues ($n = 3$), de psychoéducateur ($n = 1$), d'orthophoniste ($n = 1$) et d'ergothérapeute ($n = 1$). Selon les parents qui coopèrent avec les professionnels, certains offrent des ateliers de formation aux parents ($n = 1$) et des rencontres individuelles ($n = 3$) avec les parents afin de faciliter le parcours de leurs jeunes.

La majorité des parents de cette étude ($n = 11$) consulte des professionnels hors du réseau de l'éducation, soit des psychologues ($n = 3$), des psychiatres ($n = 3$), des travailleurs sociaux ($n = 3$), des équipes multidisciplinaires affiliées à des hôpitaux ou à des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CRDITED; $n = 3$), des orthophonistes ($n = 2$), des ergothérapeutes ($n = 1$) et des pédiatres ($n = 1$). La plupart des parents ($n = 9$) rapportent que leur collaboration avec ces professionnels est appréciée, notamment pour mieux comprendre les capacités de leur jeune, pour développer des stratégies qui facilitent leur parcours scolaire et pour harmoniser les besoins de ceux-ci avec les ressources de l'école.

Enfin, seulement cinq parents rapportent avoir établi un lien avec la direction de l'école. Parmi ceux-ci, l'implication du directeur réfère à la gestion des conflits, essentiellement lorsque la progression du jeune est défavorablement altérée ($n = 3$). La majorité de ces parents considèrent que cette relation avec la direction est utile ($n = 4$). Parmi ceux n'ayant pas de collaboration avec le directeur ($n = 10$), trois souhaitent tisser des liens avec celui-ci afin de gérer les conflits qui surviennent.

DISCUSSION

Obtention du diagnostic et conditions associées. Tous les adolescents, sauf un, ont obtenu leur diagnostic de TSA avant l'entrée à la maternelle, ce qui signifie que plusieurs ont bénéficié d'un diagnostic précoce entre l'âge d'un et deux ans et demi (CMQ et OPQ, 2012; Jancarik, 2010). Il est à croire que les parents étaient à l'affût du développement de leur jeune et qu'ils ont eu accès à une évaluation diagnostique dans des délais raisonnables. Outre ce diagnostic de TSA et similairement aux données scientifiques (Barcia et coll., 2008; Dowell et coll., 2009; Gurney et coll., 2006; Joshi et coll., 2010; Maski et coll., 2011; Matson et Shoemaker, 2009; Simonoff et coll., 2008; Sinzig et coll., 2009; Soares-Boucaud et coll., 2009; Tuchman et coll., 2010; Valicenti-McDermott et coll., 2008; van Steensel et coll., 2013; Vézina et coll., 2011), la majorité des jeunes présentent des conditions psychologiques et médicales concomitantes.

Transition et entrée à l'école secondaire. Un nombre important de parents considère que l'implication des intervenants du réseau scolaire était lacunaire lors de la transition de leur jeune. Bien que la majorité des parents ait pu participer à une journée d'accueil avec leur adolescent, rares sont ceux qui ont bénéficié de procédures additionnelles favorisant l'adaptation au nouveau milieu. Plusieurs notent une absence totale d'engagement du personnel scolaire. Quelques parents rapportent l'opportunité de planifier l'entrée scolaire de leur jeune avec ce personnel. Toutefois, beaucoup se disent insatisfaits de l'encadrement offert. Ils relèvent notamment des lacunes sur le plan de la formation du personnel scolaire, de l'individualisation des services, de l'adaptation du matériel scolaire employé et de la collaboration de ce personnel avec les parents. De telles données vont à l'encontre des recommandations du MELS (2012), qui suggère aux écoles d'implanter des stratégies pour combler les besoins individuels, sociaux et académiques des élèves ainsi que de collaborer avec la famille et le RSSS dans le but d'optimiser le soutien de ceux-ci durant cette période difficile. Un manque de cohésion existe entre les pratiques suggérées aux écoles par le MELS (2012) et celles réellement adoptées lors de la transition vers le secondaire. Les écoles bénéficieraient d'un remaniement de leur programme scolaire dans lequel des procédures concrètes favorisant la transition seraient établies et appliquées.

Certains parents ont eu accès à une évaluation des besoins ou à une observation des comportements de leur adolescent avant ou pendant la transition au secondaire. Dans ces cas, l'enseignant et le TES étaient ceux le plus souvent impliqués. En fait, l'enseignant et le TES occupent de nombreux rôles dépassant leur mandat préétabli. Ils soutiennent leurs nouveaux élèves lors de l'entrée au secondaire, ils entament des évaluations et des observations de leurs comportements et de leurs apprentissages et, selon certains parents, ils rédigent des rapports en fonction de l'information recueillie. Pourtant, ces tâches divergent de leurs obligations et, selon le MELS (2007), doivent plutôt être prises en charge par les professionnels scolaires (p. ex., psychologue, orthophoniste, psychoéducateur). Le déséquilibre

des rôles et l'insatisfaction des parents par rapport à l'encadrement de leurs adolescents peuvent s'expliquer, en partie, par le manque de disponibilité des professionnels scolaires. Les demandes de consultation pour des services professionnels excèdent le nombre d'intervenants disponibles pour y répondre (Béland et Goupil, 2005; FQATED, 2009), ce qui limite l'accès assidu aux interventions. Ainsi, les élèves ne peuvent recevoir les services dont ils ont besoin. Pour pallier ces écarts qui se creusent entre la disponibilité des services professionnels et la réponse aux besoins des élèves, les enseignants et les TES travaillent en silo dans l'élaboration d'évaluation et de plans d'intervention. De ce fait, la charge de travail du personnel enseignant se voit augmenter puisqu'il assume des tâches supplémentaires afin d'établir un équilibre (FQATED, 2009).

Il existe une volonté remarquable des enseignants et des TES à combler les besoins de leurs élèves. Tout de même, la collaboration entre le personnel enseignant et les professionnels demeure essentielle. Ensemble, ces intervenants scolaires peuvent développer un profil des forces et des faiblesses des élèves et établir des stratégies plus optimales pour l'application des interventions. Cependant, ceci ne peut être réalisé sans une meilleure disponibilité des professionnels dans le réseau scolaire (Béland et Goupil, 2005; FQATED, 2009; MELS, 2007). De plus, la mise en place d'un système de communication entre les parents, les enseignants et les professionnels est essentielle afin d'assurer une complémentarité des interventions reçues (Deslandes et Bertrand, 2004; FQATED, 2009).

Classe spéciale. Le niveau scolaire des adolescents de cette étude est significativement inférieur à celui prescrit par leur année scolaire respective. Il semble ainsi convenable qu'ils fréquentent une classe spéciale. Celle-ci leur permet de recevoir un soutien plus substantiel qu'en classe ordinaire. En théorie, tous les adolescents de l'étude fréquentent une classe spéciale homogène, c'est-à-dire une classe composée d'élèves ayant le diagnostic commun d'un TSA. Toutefois, plusieurs parents décrivent la classe comme étant plutôt hétérogène. Ceci s'explique par le fait que les élèves qui fréquentent ces classes présentent un TSA, des niveaux scolaires variés ainsi qu'une quantité et une diversité importante de conditions associées à leur TSA. Dans les faits, l'établissement d'une classe basée sur la présence d'une difficulté prédominante commune ne peut assurer l'homogénéité du profil des élèves en vertu de l'étendue des difficultés individuelles qui leur sont associées. Un tel enjeu peut limiter la capacité de l'enseignant à répondre adéquatement aux besoins individuels de chacun de ses élèves (FQATED, 2009; MELS, 2009). De plus, selon la situation scolaire des adolescents de cette étude, les classes spéciales sont composées d'un enseignant et d'un TES qui travaillent généralement à temps plein. Mis à part l'enseignant, le soutien alloué aux élèves en classe provient entièrement du TES. Ceci signifie que l'enseignant doit gérer et enseigner à une classe constituée d'élèves ayant des profils considérablement diversifiés, et ce, avec un personnel de soutien limité.

Qualités de l'enseignant. En général, les parents sont satisfaits des qualités que possède l'enseignant de leur adolescent. La majorité des parents souligne que l'enseignant de leur jeune est bien formé en TSA et présente des qualités personnelles qu'ils jugent nécessaires pour enseigner à une telle population. Il semble ainsi y avoir une bonne accessibilité aux formations spécialisées et une motivation de la part des enseignants à répondre aux besoins de leurs élèves. Être bien formé en TSA et avoir la capacité à s'adapter aux jeunes, à gérer leurs comportements et à offrir des apprentissages individualisés, sont les caractéristiques valorisées par la plupart des parents. Toutefois, celles-ci demeurent lacunaires chez certains enseignants. Bien qu'il y ait une satisfaction globale par rapport aux habiletés des enseignants, la promotion de la formation spécialisée en TSA demeure essentielle pour optimiser celles-ci (Syriopoulou-Delli et coll., 2012). À ces fins, des programmes de formation collégiale, universitaire et communautaire sont disponibles à la population (Collège Montmorency, 2020; Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme [IUDITSA], 2020; Université de Montréal [UdeM], 2020; UQAM, 2011, 2016).

Collaboration entre les parents et les intervenants. Les parents sont majoritairement satisfaits de leur relation avec l'enseignant. Celui-ci présente des qualités qui rassurent les parents et qui renforcent une relation positive avec eux. De plus, la plupart des parents ont l'opportunité de communiquer régulièrement avec l'enseignant. Parmi eux, la communication s'effectue le plus souvent par l'entremise de l'agenda et des messages par courriel. Certains parents mentionnent l'utilisation de modes de communication plus directs, tels que les appels téléphoniques et les rencontres, mais ceux-ci sont moins communs. Quelques parents sont insatisfaits de leur relation avec l'enseignant, notamment en raison d'un manque de communication et de collaboration. Ces parents déplorent les échanges rares avec les enseignants et souhaitent être mieux informés sur la progression de leur jeune. En fait, que les parents soient satisfaits ou non de leur relation avec l'enseignant, un grand nombre considère la communication et la collaboration comme essentielle à la réussite éducative de leur adolescent. Ils souhaitent tous être bien informés par rapport à leur jeune. Il est ainsi bénéfique que tout parent puisse communiquer régulièrement avec l'enseignant et que la transmission et la compréhension de l'information soient optimisées. En effet, la participation parentale à l'école est prédite principalement par la présence d'invitations spécifiques et personnalisées à participer de la part des enseignants. De plus, des invitations offrant des occasions de rencontres pour favoriser une compréhension du rôle parental contribuent à l'accroissement du sentiment de compétence parental et déterminent la motivation ainsi que l'implication parentale sur le plan scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004).

Le TES joue un rôle important dans la relation avec le parent. Autant de parents collaborent avec le TES qu'avec l'enseignant de leur jeune, suggérant que l'implication du TES est équivalente à celui de l'enseignant dans la collaboration et la communication avec les parents. Comme les enseignants, les TES adoptent

des modes de communication indirecte (agenda) avec les parents, mais utilisent également la communication directe (téléphone). Ceci laisse entendre que les TES sont possiblement plus disponibles pour les parents que le sont les enseignants et peuvent d'emblée offrir des modes de communication plus directs. Bien que ceci puisse être vrai, rares sont ceux qui fixent des rencontres avec les parents. La collaboration avec le TES permet aux parents d'obtenir un meilleur suivi des progrès de leur jeune. C'est ce que désirent les parents qui n'ont pas de moyen de communiquer avec le TES.

La majorité des parents est à l'écart des activités des professionnels scolaires. Leur collaboration avec le personnel de l'école se limite donc à l'enseignant et au TES. Ils ne peuvent recevoir des renseignements provenant directement de la part des professionnels intervenant auprès de leur jeune. Parmi le peu de parents qui coopèrent avec des professionnels scolaires, ces derniers montrent un engagement favorable. Ils planifient des ateliers et des rencontres, ce qui leur permet d'être davantage impliqués dans les progrès de leur adolescent.

La plupart des adolescents reçoit des services spécialisés en dehors de l'établissement scolaire, en bénéficiant d'une complémentarité de services par le RSSS ou par le secteur privé. Le soutien provenant de ces milieux est apprécié par les parents. Ils considèrent que les services offerts améliorent et facilitent le cheminement scolaire de leur jeune. Malgré les bienfaits associés à la complémentarité des services entre le réseau de l'éducation et les autres secteurs, la réponse à l'entièreté des besoins par l'accès à des spécialistes et à des interventions favorisant l'adaptation affective, sociale et scolaire des jeunes ayant un TSA demeure un enjeu important pour les parents (le Protecteur du Citoyen, 2012; Poirier et coll., 2018).

La majorité des parents de cette étude perçoit l'absence totale de la direction de l'école dans toute activité concernant leur adolescent. Ils reconnaissent toutefois l'importance de la direction dans la gestion des conflits. En effet, ils rapportent qu'une telle implication est essentielle afin d'harmoniser les relations entre les parents et le personnel enseignant ainsi qu'entre les membres du personnel scolaire. La direction peut également se montrer utile dans la promotion d'une bonne complémentarité des services entre le milieu scolaire et les services disponibles à l'extérieur de l'école (Shelden et coll., 2010). Ceci n'est possible que si l'inclusion et la participation des professionnels hors du réseau scolaire sont assurées dans les activités liées aux élèves. Trop souvent les écoles refusent la collaboration de ces intervenants, ce qui entrave la progression optimale de l'élève (FQATED, 2009). Malgré les bénéfices associés à l'implication de la direction (Shelden et coll., 2010), elle demeure rare selon ce que rapportent les parents de cette étude.

Cette étude comporte quelques limites. Les données présentées sont basées sur des perceptions parentales. Malgré une homogénéité globale des résultats parmi les participants, certaines des informations recueillies peuvent diverger de la

réalité en raison de biais personnels. De plus, seule la perception des parents est considérée et elle n'est pas corroborée avec celle des adolescents et des intervenants scolaires. Des études appuient la divergence d'opinion et de perception entre les parents et les jeunes présentant un TSA lorsqu'ils évaluent la condition de ces jeunes (Mazefsky et coll., 2011; Taylor et coll., 2018). Il importe ainsi de considérer l'écart pouvant être observé entre la perception du parent et celle du jeune ou des intervenants œuvrant auprès du jeune. Des recherches futures recueillant des données plus objectives ou considérant la perception des autres intervenants du milieu permettraient de comprendre davantage la situation des adolescents ayant un TSA et fréquentant une classe spéciale en école ordinaire.

CONCLUSION

En somme, les données de cette étude révèlent que :

- L'obtention du diagnostic se déroule de manière optimale, puisque tous sauf un jeune ont reçu soit un diagnostic précoce, soit un diagnostic avant l'entrée à la maternelle.
- La majorité des jeunes de cette étude présente des conditions psychologiques ou médicales en plus d'un TSA. De ce fait, l'établissement d'une classe basée sur la présence d'une difficulté prédominante commune (classe homogène) ne peut assurer l'homogénéité du profil des élèves de la classe en vertu de l'étendue des difficultés individuelles qui leur sont associées.
- La transition vers le secondaire est peu appréciée par les parents en raison du manque d'implication et de préparation des intervenants scolaires envers leurs jeunes.
- Les rôles et les responsabilités des enseignants et des TES dépassent celles de leur fonction afin de compenser pour le manque de disponibilité des ressources professionnelles. Un déséquilibre des rôles en résulte.
- Le soutien en classe spéciale est offert entièrement par l'enseignant et le TES. Aucun autre personnel de soutien n'est typiquement disponible.
- Les parents sont généralement satisfaits des qualités de l'enseignant de leur jeune.
- Les parents sont majoritairement satisfaits de la collaboration établie avec l'enseignant, le TES et les professionnels du RSSS et du secteur privé. Toutefois, ils ne peuvent compter ni sur les professionnels scolaires ni sur la direction de l'école pour soutenir une collaboration.

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5* (5^e éd.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Autisme Québec. (2012). *Les services scolaires de Québec pour les personnes ayant un trouble du spectre autistique (TSA)*. http://autismequebec.org/autisme_quebec_fichiers/file/LSSQjuillet2012.pdf
- Barcia, G., Posar, A., Santucci, M. et Parmeggiani, A. (2008). Autism and coeliac disease. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 407–408. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0480-3>
- Béland, K. et Goupil, G. (2005). Pratiques et perceptions des psychologues scolaires face à l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1–2), 44–61. <https://doi.org/10.1177/0829573506295707>
- CMQ et OPS. (2012). *Les troubles du spectre de l'autisme : L'évaluation clinique. Lignes directrices*. <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Diagnostic-Depistage/Lignes-autisme-2012.pdf>
- Collège Montmorency. (2020). Description du cours. Trouble du spectre de l'autisme – JNC.1H. <https://www.cmontmorency.qc.ca/formation-continue-services-aux-entreprises/programmes-et-cours/domaines-detudes/sante-et-services-sociaux/trouble-dans-le-spectre-de-lautisme/description/>
- CCSEHDAA. (2018). *Guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers de la CSDM*. Commission scolaire de Montréal. https://www.cpcsdm.ca/wp-content/uploads/2018/10/GUIDE_CCSEHDAA_WEB.pdf
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. https://cdc.qc.ca/pdf/projet_transitions/Note3_finale.pdf
- Dowell, L. R., Mahone, E. M. et Mostofsky, S. H. (2009). Associations of postural knowledge and basic motor skill with dyspraxia in autism: implication for abnormalities in distributed connectivity and motor learning. *Neuropsychology*, 23(5), 563–570. <https://doi.org/10.1037/a0015640>
- FSE (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. <http://referentielhdad.fse.lacsq.org/>
- FQATED. (2009). *La situation des élèves TED au Québec*. <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/06-documentation/02-publication-thematique/Education/2009situation-TSA-FQATED.pdf>
- Gurney, J. G., McPheeters, M. L. et Davis, M. M. (2006). Parental report of health conditions and health care use among children with and without autism: national survey of children's health. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160(8), 825–830. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.8.825>
- IUDITSA. (2020). Formations. <http://institutditsa.ca/activites/formations>
- Jancarik, A.-S. (2010). *Recherche documentaire sur les taux de prévalence et le processus d'évaluation des troubles du spectre de l'autisme*. Agence de santé et des services sociaux de la Montérégie http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/3576/2010-10_Pr%C3%A9valence%20et%20%C3%A9valuations%20TSA.pdf
- Joshi, G., Petty, C., Wozniak, J., Henin, A., Fried, R., Galdo, M., Kotarski, M., Walls, S. et Biederman, J. (2010). The heavy burden of psychiatric comorbidity in youth with autism spectrum disorders: A large comparative study of a psychiatrically referred population. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(11), 1361–1370. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0996-9>
- Le Protecteur du Citoyen. (2012). *Les services aux jeunes et aux adultes présentant un trouble envahissant du développement : de l'engagement gouvernemental à la réalité*. <https://protecteurducitoyen.qc.ca/fr/enquetes/rapports-speciaux/rapport-special-du-protecteur-du-citoyen-les-services-aux-jeunes-et-aux-adultes-presentant-un-trouble-envahissant-du-developpement-de-lengagement-gouvernemental-a-la-realite>
- Maski, K. P., Jeste, S. S. et Spence, S. J. (2011). Common neurological co-morbidities in autism spectrum disorders. *Current Opinion in Pediatrics*, 23(6), 609–615. <https://doi.org/10.1097/MOP.0b013e32834c9282>

- Matson, J. L. et Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1107–1114. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.06.003>
- Mazefsky, C. A., Kao, J. et Oswald, D. P. (2011). Preliminary evidence suggesting caution in the use of psychiatric self-report measures with adolescents with high-functioning autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 164–174. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.03.006>
- MELS. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- MELS. (2009). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDA_f.pdf
- MELS. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf
- Noisieux, M. (2019). *Trouble du spectre de l'autisme et autres handicaps : Portfolio thématique*. Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, équipe Surveillance. <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Autisme%20en%20chiffre/Port%20TSA-1-mars%202018.pdf>
- Poirier, N., Abouzeid, N., Taieb-Lachance, C. et Smith, E. L. (2017). Le programme de formation et les stratégies éducatives déclarées offerts aux adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent une classe spécialisée. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 457–485. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2524/2460%22>
- Poirier, N., Belzil, A. et Cappe, É. (2018). Qualité de vie des mères d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) alors qu'ils fréquentent une classe spéciale de niveau primaire ou secondaire. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 28(3), 141–151. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2018.06.006>
- Shelden, D. L., Angell, M. E., Stoner, J. B. et Roseland, B. D. (2010). School principals' influence on trust: Perspectives of mothers of children with disabilities. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 159–170. <https://doi.org/10.1080/00220670903382921>
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. et Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921–929. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Sinzig, J., Walter, D. et Doepfner, M. (2009). Attention deficit / hyperactivity disorder in children and adolescents with autism spectrum disorder: symptom or syndrome? *Journal of Attention Disorders*, 13(2), 117–126. <https://doi.org/10.1177/1087054708326261>
- Soares-Boucaud, I., Labryère, N., Jery, S. et Georgieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *Elsevier Masson–Psychiatrie / Pédopsychiatrie*, 6(1), 1–19. <https://www.em-consulte.com/article/199381/dysphasies-developpementales-ou-troubles-specifiqu>
- SCRASSC Montérégie. (2004). *L'intervention du technicien en éducation spécialisée auprès de l'élève présentant un trouble envahissant du développement*. SRSE-DI-TED. <https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/02/vitamineC.pdf>
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I. et Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755–768. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1309-7>
- Taylor, J. M., Volker, M. A., Rispoli, K. M., Rodgers, J. D., Thomeer, M. L., Lopata, C., Chow, S. Y., Toomey, J. A. et Smerbeck, A. (2018). Depression, anxiety, and hyperactivity in youth with HFASD: A replication and extension of symptom level differences in self-report versus parent report. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(7)2424–2438. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3779-3>

- Tuchman, R., Cuccaro, M. et Alessandri, M. (2010). Autism and epilepsy: Historical perspective. *Brain and Development*, 32(9), 709–718. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2010.04.008>
- UdeM. (2020). Présentation. Certificat d'intervention en déficience intellectuelle et en troubles du spectre de l'autisme. <https://admission.umontreal.ca/programmes/certificat-d-intervention-en-deficience-intellectuelle-et-en-troubles-du-spectre-de-lautisme/>
- UQAM. (2011). Présentation du programme. Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention éducative auprès des élèves avec un trouble envahissant du développement. <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=3260#>
- UQAM. (2016). Présentation du programme. Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention comportementale auprès des personnes avec un trouble envahissant du développement (TED). <https://www.etudier.uqam.ca/programme?code=3061#>
- Valicenti-McDermott, M. D., McVicar, K., Cohen, H. J., Wershil, B. K. et Shinnar, S. (2008). Gastrointestinal symptoms in children with an autism spectrum disorder and language regression. *Pediatric Neurology*, 39(6), 392–398. <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2008.07.019>
- van Steensel, F. J. A., Bögels, S. M. et de Bruin, E. I. (2013). Psychiatric Comorbidity in Children with Autism Spectrum Disorders: A Comparison with Children with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 368–376. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9587-z>
- Vézina, M., Samson-Morasse, C., Gauthier-Desgagné, J., Fossard, M. et Sylvestre, A. (2011). Développement de la version québécoise francophone du Children's Communication Checklist-2 (CCC-2). Traduction, adaptation et équivalence conceptuelle. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 35(3), 244–253. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=1077&lang=en>

CATHERINE ISABELLE TAIEB-LACHANCE est neuropsychologue pédiatrique en clinique privée, spécialisée dans l'évaluation des troubles neurodéveloppementaux, comportementaux et socioaffectifs. Elle a une expérience dans la prise en charge de cas référés par le Directeur de la Protection de la Jeunesse (DPJ) ainsi que ceux provenant du Réseau de la Santé et des Services Sociaux (RSSS) et des Centres de Services Scolaires (CSS). En recherche, elle explore la reconnaissance de difficultés affectives et comportementales chez les jeunes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en lien avec la pertinence d'établir une procédure de surveillance et de dépistage suivant l'évaluation initiale du TSA. Elle est également affiliée à des études portant sur l'expérience de parents et d'enseignants quant à la scolarisation d'adolescents présentant un TSA. catherine.taieb.lachance@gmail.com

NATHALIE POIRIER est psychologue/neuropsychologue et professeure titulaire/chercheuse au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal, section éducation, où elle dirige le Laboratoire de recherche sur les familles d'enfants présentant un TSA. Elle est concernée par la scolarisation des enfants ayant un TSA en classe ordinaire ou en classe spécialisée. Elle développe ces dernières années un créneau de recherche en lien avec la thérapie cognitive de troisième vague visant à mesurer les effets du yoga et de la méditation auprès de cette population. Elle collabore à des projets de recherche portant sur la qualité de vie des parents d'enfants présentant un TSA au Québec, en France et en Belgique. Elle est également co-auteure d'ouvrages portant sur l'autisme, destinés aux parents et aux intervenants. poirier.nathalie@uqam.ca

NADIA ABOUZEID est psychologue clinicienne, professeure associée au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal et chercheure en établissement à l'Institut de recherche sur la déficience intellectuelle et le trouble du spectre de l'autisme affilié au Centre intégré universitaire en santé et services sociaux de la Mauricie et Centre-du-Québec. Elle poursuit des travaux de recherche visant à faire progresser la recherche sur le trouble du spectre de l'autisme, les troubles neurodéveloppementaux et les problèmes de santé mentale de la petite enfance à l'âge adulte. Plus précisément, elle tente d'accomplir cet objectif en élaborant, en évaluant et en mettant en œuvre des pratiques fondées sur les données probantes pour répondre aux besoins des personnes et de leurs familles. nadia.abouzeid@gmail.com

CATHERINE ISABELLE TAIEB-LACHANCE is a pediatric neuropsychologist in private practice specializing in the assessment of neurodevelopmental, behavioral, and socio-affective disorders. She is experienced in the management of cases referred by the Director of Youth Protection (DYP) as well as referrals from the Health and Social Services Network (HSSN) and the School Services Centers (SSC). Her research explores the recognition of affective and behavioral difficulties in youth with an autism spectrum disorder (ASD) in relation to the relevance of establishing a surveillance and screening procedure following the initial ASD assessment. She is also involved in studies on parents' and teachers' experiences of the education of adolescents with an ASD. catherine.taieb.lachance@gmail.com

NATHALIE POIRIER is a psychologist/neuropsychologist and full professor/researcher in the Education section of the Psychology department at the Université du Québec à Montréal where she directs the Research laboratory on families with children with an ASD. She is concerned by the education of children with an ASD in a regular or special-needs classroom. Over the past few years, she has developed a research niche on third wave cognitive therapy aiming to assess the effects of yoga and meditation on this population. She is involved in research projects on the quality of life of parents of children with an ASD in Quebec, France, and Belgium. She is also co-author of books on autism for parents and professionals. poirier.nathalie@uqam.ca

NADIA ABOUZEID is a clinical psychologist, associate professor in the Psychology department at the Université du Québec à Montréal, and a researcher at the Institut de recherche sur la déficience intellectuelle et le trouble du spectre de l'autisme affiliated with the Centre intégré universitaire en santé et services sociaux de la Mauricie et Centre-du-Québec. Her studies aim to advance research on the autism spectrum disorder, neurodevelopmental disorders, and mental health problems from early childhood to adulthood. More specifically, she aims to accomplish this objective by elaborating, evaluating, and implementing evidence-based practices that meet the needs of individuals and their families. nadia.abouzeid@gmail.com

FIELD TESTING A CAMPUS PREPARATION MENTAL HEALTH RESOURCE

CHRIS GILHAM *St. Francis Xavier University*

YIFENG WEI *University of Alberta*

HON. STANLEY KUTCHER *Dalhousie University*

CATHERINA MACINTYRE *St. Francis Xavier University*

SHARON MACCUSPIC *St. Francis Xavier University*

WANDA FOUGERE *Strait Regional Centre for Education*

ABSTRACT. This research investigated whether a mental health literacy resource could increase Grade 12 students' mental health literacy. Bachelor of Education students ($N = 8$) from a university in rural Atlantic Canada created a board game and mental health seminar based on the resource. They applied the resource through the board game and seminar to Grade 12 students at two local high schools. There were positive albeit modest outcomes across a number of measures related to mental health literacy and post-secondary schooling preparation. Participants regarded the resource as helpful, and they were likely to recommend it to their peers. This resource holds promise for supporting students as they transition from high school to post-secondary settings.

ESSAIS SUR LE TERRAIN D'UNE RESSOURCE DE SANTÉ MENTALE QUI FACILITE L'INTRODUCTION AU CAMPUS

RÉSUMÉ. Cette recherche visait à déterminer si une ressource de littératie en santé mentale pouvait augmenter la littératie en santé mentale des élèves de 12^e année. Des étudiants au baccalauréat en éducation ($N = 8$) d'une université rurale du Canada atlantique ont créé un jeu de société et un séminaire sur la santé mentale basée sur cette ressource. Ils ont appliqué la ressource à travers le jeu de société et le séminaire aux élèves de 12^e année de deux écoles secondaires locales. Il y avait des résultats positifs, quoique modérés, pour un certain nombre de mesures liées à la littératie en santé mentale et à la préparation aux études postsecondaires. Les participants considéraient la ressource comme utile et étaient susceptibles de la recommander à leurs pairs. Cette ressource est prometteuse pour le soutien d'élèves dans leur transition du secondaire au postsecondaire.

Post-secondary educational (PSE) life is both a challenge and an opportunity. The transition from high school to PSE life is a time of greater independence. Many students can find this new life experience daunting. For example, the National College Health Assessment (American College Health Association [ACHA], 2017) reported that half of students “felt things were hopeless,” a large majority “felt overwhelmed” and “exhausted,” and more than sixty percent “felt very lonely,” signalling that the process of adaptation to these new life circumstances may be characterized by emotional, cognitive, and behavioural difficulties. In addition, this part of the lifespan is associated with the onset of mental disorders such as depression, psychosis, and anxiety (Kessler et al., 2007), while tied with this onset, youth suicide is known to be the second-leading cause of death in Canadian adolescents (Mann, 2002; Navaneelan, 2012). Helping young people recognize the signs and symptoms of mental disorders may result in more timely and appropriate help-seeking for themselves and those around them. Addressing student mental health needs is now recognized as an important issue on PSE campuses (ACHA, 2017; Canadian Association of College & University Student Services [CACUSS] and Canadian Mental Health Association [CMHA], 2013; Holmes et al., 2011; Prince, 2015; Storrie et al., 2010). Our article is based on the evaluation of a mental health literacy resource created for Grade 12 students who were about to embark on post-secondary education.

Young people may not be able to recognize whether the emotional and cognitive conditions that they are experiencing could be due to a mental disorder and thus may not seek appropriate assistance. As a result, early intervention and effective treatment may not occur (Giamos et al., 2017; Kelly et al., 2007; Kessler et al., 2005). For those needing care, inadequately resourced requisite services may not be able to effectively meet this need (Giamos et al., 2017). In Canada, attempts are being made to create useful policy frameworks such as the CACUSS’s *Post-Secondary Student Mental Health: A Guide to a Systemic Approach* (2013) and the forthcoming *Post-Secondary Students Standard* (<https://www.mentalhealthcommission.ca/English/student-standard>). Some evidence-based resources designed to be deployed upon entry to post-secondary schooling to help facilitate the transition to campus are now freely and widely available (Gilham et al., 2018; Kutcher, Wei, & Morgan, 2015).

Amongst the various mental health initiatives and endeavours applied to address the above concerns, a mental health literacy (MHL) approach has been considered as the foundation for mental health promotion, prevention, and care (Kutcher, Wei, Costa, et al., 2016; Kutcher, Wei, & Coniglio, 2016). Recent studies show that effective application of best-available evidence-based classroom curriculum resources in secondary school settings improves student MHL-related outcomes, including mental health knowledge, stigma against mental disorders, and help-seeking efficacy (Kutcher, Wei & Morgan, 2015; McLuckie et al., 2014; Milin et al., 2015; Ravindrian et al., 2018). Additionally, MHL interventions

can improve early identification and access to mental health care for those who require it, thus improving social, academic, and vocational outcomes (Larsen et al., 2011; McGorry et al., 2011; Mojtabai et al., 2015; Perkins et al., 2005; Scott & Happell, 2011).

Interventions designed to enhance MHL should be developmentally appropriate and contextually applied, as children and youth experience different mental health challenges at different stages of their life (Jorm & Kitchener, 2011; Kutcher, Wei & Coniglio, 2016; Milin et al., 2016; Ross et al., 2012). For example, to help address the transition to post-secondary schooling, an MHL intervention applied in the later years of secondary school must consider the emerging independence of students, the interdependence of mental health, health and life-skills competencies, and the role of peer interaction as a source of informal health support (Gulliver et al., 2010; Reavley et al., 2012; Rickwood et al., 2005). It should also come at little to no cost, be accessible, and be able to be applied easily in secondary school classrooms by teachers.

Given all the above, an early intervention for high school students is needed to help better prepare them for post-secondary schooling and be better equipped to successfully modulate the emotional, cognitive, and behavioural exigencies they experience on campus. Such an intervention may increase senior high school students' MHL in addition to providing them with useful information about the challenges and opportunities of campus life, and how to address them. Creating MHL resources with embedded life skills may also enhance student ability to successfully adapt during the transition process or to be able to assist their peers during this time.

Know Before You Go (KBYG) is a unique life skills resource specifically created for Grade 12 students to help them prepare for their post-secondary life, including through use of a board game. A brief PowerPoint seminar was created to introduce KBYG to the Grade 12 students. PowerPoint slides contained information on mental health literacy, understanding stress as an important everyday feature of life necessary to build resiliency, and the importance of knowing the impact of having too little or too much stress. This latter aspect of stress is important for the KBYG board game, which requires students to work together to modulate their stress levels as they navigate the life challenges of transitioning from high school to post-secondary settings. The present article describes the field test of KBYG for its potential impact on MHL prior to its wider dissemination in the community. The research questions addressed in this intervention were to what extent would the seminar, board game play, and engagement with KBYG:

- increase the Grade 12 students' MHL, in particular, their knowledge about topics related to post-secondary life and mental illness,
- increase the Grade 12 students' perceived sense of preparedness for post-secondary education,

- be perceived as being of benefit by the Grade 12 students, and
- lead to students recommending KBYG to their peers.

METHOD

Intervention

KBYG is a campus preparation MHL resource in which mental health components are embedded in a publication (available online or as hard copy) that contains a host of important considerations related to preparation for campus life. It was created with input from various stakeholders, including students, teachers, parents, mental health experts, and educators through collaboration between a youth mental health knowledge translation and implementation team at a Canadian university and a Canadian provincial department of education. The KBYG resource was approved for student use in the province where it was created. It contains life-skill strategies and information on many topics, including finance, academic work, living with peers, identity, sexuality, substance use, and career planning. Embedded throughout KBYG is information about how to maintain good mental health, build resilience, and seek mental health care as needed.

In this field test, KBYG was additionally enriched for classroom application through the creation of a board game and classroom seminar approach that was provided to Grade 12 students in two rural high schools in a province in Atlantic Canada.

In a Bachelor of Education (BEd) mental health course, a small team of eight BEd students from a university in rural Atlantic Canada (with assistance from the instructor for the mental health course) created a board game and an MHL seminar (including PowerPoint slides and handouts) based on the KBYG resource. With support from the instructor, the BEd students practised their seminar presentation. They then applied the KBYG resource through the board game and seminar to two-hundred-and-twelve Grade 12 students at two local high schools. The board game and seminar were created to enhance student self-directed learning of the KBYG resource.

Procedure

Following university and school board research ethics approval, to deliver and evaluate the intervention the research team collaborated with representatives from the local Centre for Education and with high school guidance teachers and administrators from two local high schools. The two high schools chosen for the implementation were the two closest to where the university campus is located. Both have been previously involved with the research team in various education-related collaborations. The lead researcher introduced KBYG to the school administrator and teachers, and both schools volunteered to participate in this field test. The intervention took place between the months of February

and April 2018. All Grade 12 students ($N = 212$) enrolled at the two high schools were invited to engage in the MHL seminar, play the board game, and read an online format of KBYG. The in-classroom sessions were 90 minutes in total and were led by the BEd students, who engaged in the following activities to prepare for and then administer the intervention:

- update their learning on core MHL information from KBYG;
- create a 45-minute MHL board game (*Thrive*);
- create a 30-minute MHL PowerPoint seminar;
- facilitate the pre-test of the Grade 12 students;
- deliver the 30-minute PowerPoint seminar followed by a 45-minute facilitation of the board game to the Grade 12 students; and
- facilitate the post-test of the Grade 12 students.

A one-month follow-up test was conducted by the lead researchers and the administrators of the two high schools.

The PowerPoint seminar was a single set of slides, which included information about KBYG and instructions on how to play the game. Each slide consisted of either text that the BEd students could read aloud or graphical information accompanied by detailed notes that they used to explain the content of the slide. This introduced the topic, explained how the game was used, and helped ensure the same content was delivered to all participants.

The board game relies upon scenario cards involving direct examples where KBYG knowledge would be helpful. The scenarios are complex and real to life. Because of the sensitive nature of the scenario cards, PowerPoint slides addressing respectful game play were included. Students were reminded that in engaging with the game and the content, they were responsible for thinking of the experiences of others in the room and were asked to engage respectfully with the content. Finally, several slides introduced the students to the electronic version of KBYG and provided information about where and how to access it. Students' electronic access of the resource was not tracked in this field test.

Depending on the availability of the school sites and our intervention team, and due to our hope to assess the impact of different approaches to implementing KBYG, slightly different delivery approaches were applied at the sites. We attempted to follow a version of a non-randomized, stepped-wedge design (Hemming et al., 2015; Hussey & Hughes, 2007), but because of changing school schedules we were not fully able to time the surveys appropriately. At what we describe as the early-intervention school, students were gathered in groups to engage with the board game immediately upon introduction of the online resource and a seminar at the school. At what we describe as the delayed-intervention school, the board game application was put off until two weeks after the initial introduction to the

online resource. Through this design, data from the early-intervention site and delayed-intervention site were to be compared, which would help inform whether immediate play of the board game was a more powerful tool for increasing MHL than exposure to the resource over a two-week period followed by board game play. We did not include a group of Grade 12 students who would simply play the board game without an introductory seminar because board game play relies upon an understanding of the stress curve, which is found in the resource but more easily explained directly in the seminar. Furthermore, we felt that setting the context for the importance of the topic through the seminar would help with student engagement during board game play.

At the delayed-intervention school, students received a seven-slide PowerPoint introduction to the resource without immediate application of the board game. The seminar was similarly delayed. In this introduction, students saw a slide about KBYG and then two slides with the outline of the content they would find in the KBYG resource. Then, students saw one slide explaining that the BEd students had made a board game but did not receive any information on how the board game was to be played—only that the BEd students would be visiting again in two weeks to play it. Over the course of the next three slides, students completed the Google Form pre-test, received a QR code that they could use to access a free PDF version of the resource, and were encouraged to review the online format of KBYG over the next two weeks. Two weeks later, students at this site were exposed to the board game applied in similar fashion to the one provided earlier to students at the early-intervention school. This design allowed students in both schools to read KBYG during the same two-week period, but the board game and mental health seminar were delayed at one site so that the researchers could investigate whether the delivery timing of the board game and seminar would make a difference on the measured outcomes.

Participants

A total of 212 students (102 male, 103 female, 3 other, and 4 who “prefer not to say”) participated in the KBYG intervention. All but one participant were in their Grade 12 year. Most of the participants were in the early-intervention school ($n = 179$, 84.4%) compared to the delayed-intervention school ($n = 33$, 15.6%). A power analysis revealed that, based on the difference between two group means (matched pairs), comparison effect size observed in previous similar mental health literacy studies ($d = .20$), an n of approximately 199 would be needed to obtain statistical power at the recommended .80 level (Cohen, 1988).

Measures and Statistical Analysis

For all measures, Google Forms (a cloud-based survey tool) or paper copies of the assessment tools were used. In all tests, knowledge was assessed using a 20-question *true, false, or do not know* survey. These tests included questions addressing life skills such as sexuality, relationships, identity, and resilience.

They also included questions on mental health and related topics, such as sad feelings, stress, anxiety disorders, suicide, self-harm, and psychosis. Questions were designed by the resource developer based on the content of KBYG and reviewed by mental health researchers, educators, and Grade 12 students, therefore demonstrating face validity. A principal component analysis was conducted on the 20-item questionnaire with varimax for factor loading using the baseline data. Factors with eigenvalues greater than 1 were kept, resulting in four factors: factor 1 addressing identity, spirituality, stress, self-esteem, and feelings; factor 2 addressing specific mental disorders; factor 3 addressing learning styles; and factor 4 addressing sleep. These four factors combined accounted for 57.83% variances. The internal consistency reliability of the questionnaire was $\alpha = .079$ for the current sample. Students were encouraged to check the *do not know* option rather than guessing to reduce false-correct answers. A correct response received a score of 1, and an incorrect or *do not know* response received a score of 0, with a total maximum score of 20 and minimum score of 0 for the knowledge outcome.

Participants completed the 20 knowledge questions at all three time points. On the post and follow-up tests, the measure of readiness for post-secondary life consisted of five questions to assess participants' perception of preparedness / readiness for post-secondary life, given their participation in the KBYG seminar and board game. Students chose one of six possible responses on a Likert rating scale, ranging from *strongly disagree* to *strongly agree*. Similarly, a three-question measure of perceived benefit was created using the same six-point Likert scale (see Appendix for all measures).

Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 24. Knowledge scores were compared between pre-, post-, and follow-up tests using paired samples *t*-tests. ANCOVAs were used to further analyze the effects of gender, school, and previous mental health training on post-test and follow-up scores, using pre-test scores as a covariate. The significance level was set at $\alpha = .05$ for all data analysis. Bonferroni correction was applied to paired samples *t*-tests for a significance level of $\alpha = .025$.

RESULTS

Knowledge

Participants completed knowledge surveys:

- before participating (a pre-test, $n = 161$);
- immediately after (a post-test, $n = 54$); and
- after a one-month period (a follow-up test, $n = 95$).

Paired sample *t*-tests were applied to examine differences in whole-group knowledge scores from pre- to post-test and from pre- to follow-up test (47 days for the

delayed-intervention school, 39 days for early-intervention school). At pre-test, participants' mean score was $M = 12.26$ (61.30% correct, $SD = 3.57$, $n = 161$) out of a possible maximum score of 20. At post-test, the mean score had increased non-significantly to $M = 12.29$ (61.45% correct, $SD = 3.93$, $n = 38$, $t(37) = -.070$, $p = .944$, $d = .008$). Follow-up knowledge scores increased significantly compared to pre-test scores with $M = 13.32$ (66.60% correct, $SD = 4.22$) from the pre-test ($M = 12.31$, 61.55%, $SD = 3.83$, $n = 68$) scores, $t(67) = -3.28$, $p = .002$, $d = .251$.

Another set of paired sample *t*-tests was used to further examine knowledge scores within each of the two schools studied. For the delayed-intervention school, the mean knowledge scores remained the same for the pre-test ($M = 12.92$, 64.60% correct, $SD = 3.07$, $n = 25$) and post-test ($M = 12.92$, 64.60% correct, $SD = 3.74$), $t(24) = 0.00$, $p = 1.000$, $d = .000$. In contrast, average pre-test knowledge score ($M = 12.66$, 63.30% correct, $SD = 3.84$, $n = 50$) showed a significant increase to $M = 13.80$ (69.00%, $SD = 4.17$, $n = 50$) during follow-up testing, $t(49) = -3.02$, $p = .004$, $d = .284$. However, for the early-intervention school, no significant improvement was seen in knowledge scores between pre-test ($M = 11.00$, 55.00% correct, $SD = 4.22$, $n = 13$) and post-test ($M = 11.08$, 55.40% correct, $SD = 4.15$, $t(12) = -0.23$, $p = .819$, $d = .019$). This also held true for the pre-test ($M = 11.33$, 56.65% correct, $SD = 3.74$, $n = 18$) and follow-up ($M = 12.00$, 60.00% correct, $SD = 4.20$) knowledge scores, $t(17) = -1.29$, $p = .215$, $d = .168$.

One-way ANCOVAs were performed on the whole sample to identify any significant differences between pre-, post-, and follow-up knowledge scores when considering gender, school attended, and previous mental health training, while controlling for pre-test scores. Unfortunately, only 24 participants could be matched at all three time points. Reasons for this significant drop in matched surveys include students not taking seriously the need to complete the identifying information consistently and accurately at the top of each survey and a miscommunication in one school, which led to a significant drop in participants in a post-survey. No significance was found between gender with post-test knowledge scores, $F(1, 35) = 1.05$, $p = .312$, $\eta^2 = .029$; or with follow-up knowledge scores, $F(1, 65) = 1.06$, $p = .307$, $\eta^2 = .016$. School site was also found to have no significant effect on post-test scores, $F(1, 35) = 0.02$, $p = .878$, $\eta^2 = .001$; or on follow-up scores, $F(1, 65) = 0.83$, $p = .367$, $\eta^2 = .013$. Concurrently, previous exposure to mental health training had no significant effect on post-test knowledge scores, $F(1, 35) = 0.11$, $p = .740$, $\eta^2 = .003$; or the follow-up knowledge scores, $F(1, 65) = 0.04$, $p = .841$, $\eta^2 = .001$. See Table 1 for means and comparisons.

TABLE 1. Means and Standard Deviations for Pre-Test and Follow-Up Knowledge Scores (Gender, School, Previous MH Training)

	Gender		Prefer not to say	School		Previous MH Training	
	Male	Female		Delayed	Early	Yes	No
Pre-test	11.45 (4.10)	12.60 (3.84)	9.25 (4.71)	12.08 (4.06)	11.31 (3.78)	13.50 (3.02)	10.22 (4.31)
Post-test	11.11 (4.13)	13.35 (3.51)		12.92 (3.74)	11.08 (4.15)	13.72 (3.29)	11.00 (4.09)
Follow-up	12.00 (5.27)	14.00 (3.45)		13.80 (4.17)	12.00 (4.20)	14.50 (3.52)	11.83 (4.62)

Post-Secondary Readiness, Perceived Benefits, and Recommendations

Overall, after receiving KBYG, 52% of participants stated that they felt “more” to “very much more” ready for post-secondary schooling; however, 10% reported feeling “less” ready. This changed to 39% (ready or more ready) and 13% (less ready), respectively, at follow-up. At post-test, 68% reported “agree” or “strongly agree” that other Grade 12 students would benefit from a similar exposure. This remained relatively constant at 62% at follow-up.

Participants’ responses to the statement “I would recommend Know Before You Go to my friends who are thinking about going to university or college” demonstrated that 47 out of 66 participants (72%) would recommend KBYG to their friends at post-test, compared to 53% (n = 52 out of 99) at follow-up.

DISCUSSION

This is the first study to evaluate the impact of KBYG, a campus preparation mental health resource designed to assist youth in their transition from high school to post-secondary school life. We found that participant knowledge about mental health and life skills did not improve at post-test but was enhanced significantly by the one-month follow-up test after the intervention, this when aggregating data from both schools. Further analysis showed that student knowledge at the delayed-intervention school improved at follow-up, but not with the early-intervention school. These results when taken together may suggest that knowledge uptake may take some time, especially when presenting this type of information to high school students. It is also possible that further school-based instruction on mental health literacy occurred post-KBYG intervention.

Furthermore, the delivery format may have played an important role in influencing participants understanding of the content of KBYG. In the early-intervention school, we introduced the KBYG resource and played the game at the same

time. In the delayed-intervention school, we introduced the KBYG resource and two weeks later played the game. This means that the students in the delayed-intervention school had two weeks to become familiar with the KBYG resource prior to engaging with the game. The school guidance counsellor encouraged students to review KBYG on their own time; however, no formal assignment was given by the educators to review the resource. Thus, a self-directed reading followed by a group game activity may have greater impact on the outcome measures selected than just a game intervention plus introduction alone. This finding suggests that having students engage with the resource over time might be more pedagogically impactful than a one-time introduction.

We found that a high percentage of students (52%) reported they were more ready for post-secondary school life at post-test, albeit with a drop to 39% at one-month follow-up. It is essential to note this is a very high percentage of readiness resulting from a 90-minute game-oriented session plus a voluntary reading of KBYG. It implies that an MHL intervention with embedded life skills may be a useful resource for Grade 12 students during this significant life transition stage. Further, 68% of students considered KBYG a beneficial resource for other Grade 12 students and 72% would recommend it to others. These results are in the same positive direction as our findings that student knowledge about mental health improved as well as potential benefits of sharing information about KBYG with others. These findings are also consistent with our previous research on the impact of similar MHL resources created specifically for first-year post-secondary students (Gilham et al., 2018; Kutcher, Wei, & Morgan, 2015; Potvin-Boucher et al., 2010).

CONCLUSION

This is the first field test of KBYG. We used a unique intervention to introduce the resource to a sample of Grade 12 students (short seminar and board game play) in two rural high schools in Atlantic Canada. This intervention demonstrated some positive albeit modest outcomes across several measures related to MHL and post-secondary schooling preparation. The intervention increased the Grade 12 students' knowledge of mental health and participants demonstrated relatively high perceived sense of preparedness for post-secondary education. They regarded KBYG as being of benefit to them and were even likely to recommend KBYG to their peers.

However, prior to further use of this resource, additional studies are needed. Because of the small sample size in the present study ($n = 24-50$), limited statistical power may have played a role in limiting the significance of some of the statistical comparisons conducted. Future studies may focus on the impact of KBYG with student samples from different locations with other demographic characteristics and varied ways of introducing the resource (e.g., via online tutorial). A more thematic teaching unit for use with the resource and having students engage with it over time might be more pedagogically impactful than a

one-time introduction. The impact of the KBYG resource on parents as partners in their child's transition process should also be determined. Should such other applications prove promising, larger cluster-controlled studies could be considered as well as investigations into the process of implementation. Some of the above additional investigations are currently underway or are being planned.

KBYG was created to support students through both the challenges and opportunities they face in the transition from high school to post-secondary settings. Given that the onset of most major mental disorders occurs during the ages young people attend high school and post-secondary school, and because young people may not be able to recognize whether the emotional and cognitive conditions they are experiencing could be due to a mental disorder that requires assistance, we believe KBYG is a much-needed resource. This pilot evaluation resulted in an increase in the Grade 12 students' knowledge of mental health and a relatively high perceived sense of preparedness for post-secondary education. Furthermore, the students were likely to recommend KBYG to their peers. Given this, the KBYG resource holds promise for easing the challenges often experienced by youth making the transition from Grade 12 to post-secondary settings.

ACKNOWLEDGEMENTS

Thanks to the team of Bachelor of Education students at St. Francis Xavier University and educators from the Strait Regional Centre for Education who assisted us with this project.

REFERENCES

- American College Health Association. (2017). *American College Health Association-National College Health Assessment II: Undergraduate student reference group data report*. https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-II_FALL_2017_REFERENCE_GROUP_DATA_REPORT_UNDERGRADS_ONLY.pdf
- Canadian Association of College & University Student Services and Canadian Mental Health Association. (2013). *Post-secondary student mental health: Guide to a systematic approach*. <https://www.cacuss.ca/resources/publications-and-webinars.html#2013,%20Post-Secondary%20Student%20Mental%20Health:%20A%20Guide%20to%20a%20Systemic%20Approach>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Ettner, S.L., Frank, R.G., & Kessler, R.C. (1997). The impact of psychiatric disorders on labor market outcomes. *Industrial and Labor Relations Review*, 51(1), 64-81. <https://doi.org/10.1177/001979399705100105>
- Giamos, D., Lee, A. Y. S., Suleiman, A., Stuart, H., & Chen, S. P. (2017). Understanding campus culture and student coping strategies for mental health issues in five Canadian colleges and universities. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 136-151.
- Gilham, C., Austen, E. L., Wei, Y., & Kutcher, S. (2018). Improving mental health literacy in post-secondary students: Field testing the feasibility and potential outcomes of a peer-led approach. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 37(1), 1-12.
- Gulliver, A., Griffiths, K.M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 10, 113. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113>

- Hemming, K., Haines, T. P., Chilton, P. J., Girling, A. J., & Lilford, R. J. (2015). The stepped wedge cluster randomized trial: Rationale, design, analysis, and reporting. *British Medical Journal*, 350(h391). <https://doi.org/10.1136/bmj.h391>
- Holmes, A., Silvestri, R., & Kostakos, M. (2011). *The impact of mental health problems in the community college student population*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Hussey, M.A., & Hughes, J. P. (2007). Design and analysis of stepped wedge cluster randomized trials. *Contemporary Clinical Trials*, 28(2), 182–191. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2006.05.007>
- Jorm, A. F., & Kitchener, B. A. (2011). Noting a landmark achievement: Mental health first aid training reaches 1% of Australian adults. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 45(10), 808–813. <https://doi.org/10.3109/00048674.2011.594785>
- Kelly, C., Jorm, A., & Wright, A. (2007). Improving mental health literacy as a strategy to facilitate early intervention of mental disorders. *Medical Journal of Australia*, 187(S7), s26–30. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2007.tb01332.x>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Üstün, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: A review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359–364. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c>
- Kutcher, S., Wei, Y., & Morgan, C. (2015). Mental health literacy in postsecondary students. *Health Education Journal*, 75(6). <https://doi.org/10.1177/0017896915610144>
- Kutcher, S., Wei, Y., & Morgan, C. (2015). Successful application of a Canadian mental health curriculum resource by usual classroom teachers in significantly and sustainably improving student mental health literacy. *Canadian Journal of Psychiatry*, 60(12), 580–586. <https://doi.org/10.1177/070674371506001209>
- Kutcher, S., Wei, Y., Costa, S., Gusmao, R., Skokauskas, N., & Sourander, A. (2016). Enhancing mental health literacy in young people. *European Child Adolescent Psychiatry*, 25(6), 567–569. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0867-9>
- Kutcher, S., Wei, Y. & Coniglio, C. (2016). Mental health literacy: Past, present and future. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(3), 154–158. <https://doi.org/10.1177/0706743715616609>
- Larsen, T. K., Melle, I., Auestad, B., Haahr, U., Joa, I., Johannessen, J.O., Opjordsmoen, S., Rund, B.R., Rossberg, J.L., Simonsen, E., Vaglum, P., Eriis, S., & McGlashan, T. (2011). Early detection of psychosis: Positive effects on 5-year outcome. *Psychological Medicine*, 41, 1461–1469. <https://doi.org/10.1017/S0033291710002023>
- Mann, J. J. (2002). A current perspective of suicide and attempted suicide. *Annals of Internal Medicine*, 136(4), 302–311. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-136-4-200202190-00010>
- McGorry, P. D., Purcell, R., Goldstone, S., & Amminger, P. (2011). Age of onset and timing of treatment for mental and substance use disorders: Implications for preventive intervention strategies and models of care. *Current Opinion in Psychiatry*, 24, 301–306. <https://doi.org/10.1017/S2045796011000746>
- McLuckie, A., Kutcher, S., Wei, Y., & Weaver, C. (2014). Sustained improvements in students' mental health literacy with use of a mental health curriculum in Canadian schools. *BMC Psychiatry*, 14(1), 379. <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0379-4>
- Milin, R., Kutcher, S., Lewis, S., Walker, S., Wei, Y., Ferrill, N., & Armstrong, M. (2016). Impact of a mental health curriculum on knowledge and stigma among high school students: A randomized controlled trial. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 55(5), 383–391. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.02.018>
- Mojtabai, R., Stuart, E. A., Hwang, I., Eaton, W. W., Sampson, N., & Kessler, R. C. (2015). Long-term effects of mental disorders on educational attainment in the National Comorbidity Survey ten-year follow-up. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50, 1577–1591. <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1083-5>

Navaneelan, T. (2012, July). *Suicide rates: An overview*. Statistics Canada, Catalogue no. 82-624-X. <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-624-x/2012001/article/11696-eng.pdf>

Perkins, D. O., Gu, H., Boteva, K., & Lieberman, J. A. (2005). Relationship between duration of untreated psychosis and outcome in first-episode schizophrenia: A critical review and meta-analysis. *American Journal of Psychiatry*, 162(10), 1785–1804. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.10.1785>

Porvin-Boucher J, Szumilas M, Sheikh T, Kutcher S (2010). Transitions: a mental health literacy program for post-secondary students. *Journal of College Student Development*, 51(6), 723–727

Prince, J. P. (2015). University student counseling and mental health in the United States: Trends and challenges. *Mental Health & Prevention*, 3(1–2), 5–10. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.03.001>

Ravindran, A., Herrera, A., da Silva, T., Henderson, J., Castrillo, M., & Kutcher, S. (2018). Evaluating the benefits of a youth mental health curriculum for students in Nicaragua: A parallel-group, controlled pilot investigation. *Global Mental Health*, 5, 1–12. <http://dx.doi.org/doi:10.1017/gmh.2017.27>

Reavley, N. J., McCann, T. V., & Jorm, A. F. (2012). Actions taken to deal with mental health problems in Australian higher education students. *Early Intervention in Psychiatry*, 6(2), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1751-7893.2011.00294.x>

Rickwood, D., Deane F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J., (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian eJournal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 1–34. <https://doi.org/10.5172/jamh.4.3.218>

Ross, A. M., Hart, L. M., Jorm, A. F., Kelly, C. M., & Kitchener, B. A. (2012). Development of key messages for adolescents on providing basic mental health first aid to peers: A Delphi consensus study. *Early Intervention in Psychiatry*, 6(3), 229–238. <https://doi.org/10.1111/j.1751-7893.2011.00331.x>

Scott, D., & Happell, B. (2011). The high prevalence of poor physical health and unhealthy lifestyle behaviors in individuals with severe mental illness. *Issues in Mental Health Nursing*, 32(9), 589–597. <https://doi.org/10.3109/01612840.2011.569846>

Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems – A growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16(1), 1–6. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>

APPENDIX

Know Before You Go: Information Quiz

To help us match your anonymous responses between surveys done at the start and end of this research, please tell us:

- a) The name of your first pet: _____
- b) The month you were born: _____
- c) Your postal code: _____
- d) Your shoe size: _____
- e) The last two digits / numbers of your cell phone: _____

Today's date: _____

What district is your school in?: _____

Gender: Male: _____ Female: _____ Other: _____

What grade are you currently in?: _____

Have you received any courses / sessions on mental health? Yes: ___ No: ___

If you have received any course / session on mental health, please specify what it is: _____

Section A: For each of the following statements, select *true*, *false*, or *do not know* by marking an X in the appropriate box.

Question	True	False	Do Not Know
Some types of common learning styles include all of the following: auditory learning; tactile learning; and productive learning.			
Your usual sleep wake cycle may be an important consideration when thinking about selecting your courses at university or college.			
Building resiliency means getting control of your finances and using apps to manage your worries.			
Having a partner who tries to control how you dress, whom you are friends with, or what you spend your money on may be a sign of being in a potentially abusive relationship.			

Solitude and loneliness are the same thing and can be best addressed by making new friends or keeping in touch with old friends.			
Most everyday stress is harmful to a person's health and should be avoided if possible.			
All of the following can influence a person's sexuality: culture; religion; family; and friends.			
All of the different components of our identity are usually fully developed by age 20 and will not change as we get older.			
Sexual consent is a concept used to manage and monitor student behaviour on campus and has no legal definition in Canada.			
Craving drinking and having difficulty reducing the amount you are drinking even if you want to are BOTH signs that a person may be misusing or abusing alcohol.			
Social anxiety disorder includes intense embarrassment in the presence of others PLUS avoidance of situations that put a person in the public spotlight.			
Spirituality and religion are two words used to mean the same thing: a belief in God or some other supreme being.			
Feeling sad because you did not do well on an examination or because you have had a fight with a friend are signs that a person likely has mental disorder, perhaps depression.			
Since most people learn nothing from failure apart from getting low self-esteem, it is important to try and limit your chance of failing in academics and social activities.			
Gender expression is a biologically hard-wired phenomenon that culture and society have limited influence on.			
Most people who have lost someone close to them will grieve in the same way and will experience gradually diminishing emotional pain over time.			
The mental illness called schizophrenia usually begins before age 25 years AND includes BOTH delusions and hallucinations.			
Self-harm is usually a healthy coping strategy that helps people solve the problems in their lives.			

ALL of the following are ways to help you develop positive mental health: getting lots of exercise; getting between 8–9 hours of sleep per night; organizing your daily activities.			
Cramming before a test or an examination instead of sleeping is a very good way of learning the material you need to know.			

© Stan Kutcher, 2017

Section B: For each of the following statements, please mark an X in the box that you feel best describes your response toward the statement. Please select only one answer for each statement.

As a result of engaging with Know Before You Go, I am:

Question	Strongly Disagree	Disagree a lot	Disagree	Not sure	Agree	Strongly Agree
Less ready for post-secondary school life than before						
Have about the same amount of readiness for post-secondary school life than before						
More ready for post-secondary school life than before						
Much more ready for post-secondary school life than before						

Very much more ready for post-secondary school life than before						
---	--	--	--	--	--	--

With regard to other Grade 12 students engaging with Know Before You Go, I would suggest:

Question	Strongly Disagree	Disagree a lot	Disagree	Not sure	Agree	Strongly Agree
That they likely would not benefit from it						
That they likely would benefit from it						
That they likely would very much benefit from it						

I would recommend Know Before You Go to my friends who are thinking about going to university or college: Yes: ___ No: ___

Please take as much space as you would like and provide us with feedback on the game you played last week. Thank you!

ANALYSE BIOÉCOLOGIQUE DES DIFFICULTÉS ET DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT

ADEL HABAK, JEAN-FRANÇOIS DESBIENS, ENRIQUE CORREA MOLINA et BRIGITTE CASELLES-DESJARDINS *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. Composante centrale de la formation en enseignement, le stage représente une situation de professionnalisation. Or, des difficultés éprouvées par les stagiaires influencent ce potentiel. Lors d'entrevues semi-dirigées, des enseignants associés ($n = 7$) semblent lier les difficultés principalement aux stagiaires. Toutefois, des stagiaires ($n = 14$) et des superviseurs ($n = 9$) identifient plus de causes apparées à l'environnement. Nos résultats suggèrent une responsabilité partagée entre les individus et les organisations concernés. Basées sur la théorie bioécologique et les construits d'environnements, de dyade primaire et de développement, nos pistes de réflexion abordent la formation initiale, l'accompagnement et les modalités de stage.

BIOECOLOGICAL ANALYSIS OF TEACHING TRAINEES' DIFFICULTIES AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT. Considered a central component of teacher training, the internship represents a professionalization situation. However, difficulties experienced by trainees may influence this potential. During the semi-structured interviews, associate teachers ($n = 7$) seemed to attribute the difficulties mainly to trainees while trainees ($n = 14$) and supervisors ($n = 9$) link more causes to the environment. Our results suggest a shared responsibility between concerned individuals and organizations. Based on the bioecological theory and its environments, primary dyad and development constructs, our avenues of reflection tackle initial training, support and internship methods.

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) identifie le développement professionnel des enseignants comme un facteur important de la réussite des élèves (MÉES, 2017). Assujettis à des considérations de contenu, de programme, de temps, d'engagement et de posture des personnes étudiantes stagiaires (PES) ainsi que de qualité de l'accompagnement, les stages offrent aux PES des occasions de développement professionnel (Desbiens et coll., 2018). Desbiens et coll. (2015) soulignent que la qualité des stages influence celle

des apprentissages professionnels des PES. À l'instar de Spallanzani et coll. (2017), nous considérons les stages comme une composante importante de la formation initiale des enseignants et une occasion d'insertion progressive dans la profession. Ainsi, la qualité des stages influence le développement professionnel des futurs enseignants et ultimement, la réussite des élèves. Néanmoins, les stages comportent leur lot de difficultés. Avant d'aborder les difficultés proprement dites, attardons-nous aux caractéristiques des recherches dans ce domaine.

Dans les premières étapes de notre recension d'écrits scientifiques sur les difficultés en stage (Habak, 2020), nous avons identifié 60 recherches empiriques dont 48 (80,0 %) rapportent les points de vue des PES (Deasy et coll., 2014). Dans l'ensemble, 35 recherches (58,3 %) rapportent le point de vue d'un seul type d'acteurs, 15 recherches (25,0 %) celui de deux types d'acteurs et 10 recherches (16,7 %) celui de trois types d'acteurs. Dans l'ordre, ce sont les points de vue des PES, des personnes enseignantes associées (PEA) et des personnes superviseuses universitaires (PSU) qui sont privilégiés. En référant à la notion d'environnement (Bronfenbrenner, 1979), nous pouvons dire que ces recherches sont centrées sur les points de vue de deux types d'acteurs appartenant à l'environnement proximal qu'est la classe. Les recherches semblent négliger les points de vue des acteurs d'environnements distants dont l'université, la commission scolaire (CS) et le gouvernement. Aussi, les recherches consultées paraissent offrir un portrait parcellaire et des analyses en silos des difficultés en stage.

Néanmoins, les documents recensés signalent des difficultés de divers ordres dont des actions, des attitudes, des comportements, des connaissances ou des compétences. Parfois, le terme renvoie à un manque de planification de la PES, à une relation conflictuelle entre PES et PEA (Mozen, 2005; Patrick, 2013), à une méconnaissance de la matière enseignée ou à une tenue vestimentaire inappropriée (Wilkins et coll., 1981). Des recherches associent des difficultés à d'autres composantes des environnements dont les modalités d'organisation des stages, les protocoles de supervisions (Montecinos et coll., 2015), ou les ententes entre les universités et les CS (Mrika et coll., 2014). Bien que les auteurs ne semblent pas s'entendre sur la notion de difficulté, plusieurs effets sont identifiés.

Selon Desbiens et coll. (2015), les situations difficiles en stage peuvent mener les PES à ressentir de la fatigue¹ et de la confusion. Luhanga et coll. (2014) signalent des sentiments d'anxiété, de perte de motivation et d'engagement dans leur stage ainsi qu'un manque de confiance en soi chez des PES qui risquent d'échouer leur stage. Poulsen (2012) rapporte des sentiments de colère, de nervosité et de peur chez des PES ayant échoué leur stage. La révision du choix de carrière est également constatée (Bullock et Russel, 2010). De plus, des PEA et des PSU expriment des sentiments d'inconfort et des questionnements, surtout au moment d'évaluer des PES faisant face à l'échec (Fives et coll., 2007). Selon Malo (2014, p. 42), des élèves du secondaire perçoivent que « leur réussite scolaire et leur confort sont mis en jeu par la présence d'un stagiaire ». Ainsi, des effets des

difficultés en stage se manifestent chez les membres de la triade et possiblement chez les élèves. Nous considérons l'échec au stage comme un des effets les plus conséquents pour les PES.

Aux États-Unis, pour Schmidt et Knowles (1995), la perception d'échec de la part des PES est considérée comme un échec, alors que d'autres retiennent les abandons ou les retraits de stage qu'ils soient ou non consignés au bulletin (Harwood et coll., 2000, p 36). Tracy et coll. (1998) ne tiennent compte que de la présence d'une mention officielle d'échec. Au Canada, Chudleigh et Gibson-Gates (2010) estiment le taux d'échec à 4 % pour l'Ontario ($n = 729$). Or, Poulsen (2012) a estimé ce taux à 5 % pour l'Alberta ($n = 911$) alors que Lebel et coll. (2012) l'ont estimé à 10 % pour le Québec ($n = 1822$). Il appert que les définitions de l'échec de même que les méthodes de sa comptabilisation divergent selon les auteurs. Ceci augmente les risques de confusion et d'imprécision lors de la comparaison, de la compilation et de la synthèse des recherches.

En résumé, nous constatons que :

- La qualité des stages influence l'apprentissage et le développement professionnel des futurs enseignants.
- Les difficultés éprouvées par les PES semblent avoir des effets négatifs sur les membres de la triade et possiblement sur les élèves.
- L'échec au stage et la révision du choix de carrière sont au nombre des effets potentiels de ces difficultés.
- Les recherches dans le domaine semblent marquées par quelques confusions et une vision parcellaire de la situation de stage.

Dans le cadre de notre recherche, ces constats nous mènent à considérer les points de vue de divers acteurs impliqués, à situer la notion de difficulté en fonction des composantes des environnements qui entourent la PES, et à mettre en tension les difficultés et leurs effets potentiels sur le développement professionnel des PES. À l'instar de Crahay (2006), nous pensons qu'une approche écosystémique favorise l'analyse des difficultés éprouvées par les PES et leur influence potentielle sur le développement de ces dernières. Ainsi, notre recherche s'intéresse aux environnements qui entourent la PES incluant leurs composantes, leurs caractéristiques, leurs interactions et leur évolution. Pour ce faire, nous retenons la théorie bioécologique de Bronfenbrenner (1979) qui s'inspire des travaux de Lewin (1935) et de Vygotsky (2011).

CADRE THÉORIQUE

La théorie bioécologique (Bronfenbrenner 1979; 2001) vise à situer le développement humain en fonction des éléments qui composent les environnements qui entourent la personne en développement. Le processus développemental est décrit à travers des systèmes d'interactions entre ces

composantes. L'image de poupées russes est souvent évoquée. La situation de stage implique un grand nombre de systèmes. Les interactions entre les composantes de la classe où se déroule le stage, les interactions entre ces composantes et celles des cours à l'université, et finalement les interactions entre ces dernières et les composantes de l'environnement familial n'en sont que quelques exemples. C'est donc en accord avec Lewthwaite (2011) que nous n'utiliserons que la notion d'environnement dans notre analyse.

Nous décrivons la situation de stage à travers les construits de sphère de vie et d'environnement. Le processus développemental est ensuite situé au regard des notions d'apprentissage, de compétence, de dyade primaire et d'activité molaire. Afin d'éviter des confusions potentielles (Habak, 2020), nous précisons le sens dans lequel nous utilisons les expressions « difficulté éprouvée » et « cause attribuée ». Les objectifs de recherche sont ensuite exprimés en fonction de ces construits.

Les environnements entourant le stagiaire et leurs composantes

La PES joue minimalement trois rôles. Elle est une étudiante à l'université, une stagiaire à l'école et un individu membre d'une famille. Nous inspirant des travaux de Absil et coll. (2012), de Bronfenbrenner (2005), de Bronfenbrenner et Ceci (1993), de Bronfenbrenner et Evans (2000) et de Bronfenbrenner et Morris (1998), nous situons la PES dans trois sphères de vie : scolaire, universitaire, et personnelle. Dans chacune de ces sphères, la PES fait partie d'environnements proximaux dont la classe, les cours universitaires et son environnement familial et social. La PES est également entourée d'environnements distants, dont elle ne fait pas partie comme la structure universitaire, la CS et le ministère de l'Éducation. Ces environnements sont considérés dans la mesure où ils influencent le déroulement du stage.

Ces environnements sont constitués de quatre types de composantes. Alors que Bronfenbrenner (1979) utilise le terme personnes, nous préférons référer aux agents (A). Ce terme réfère aux acteurs : PEA, élèves, PSU, pairs, professeurs universitaires, famille, structures, comités, organisations. Il réfère également aux objets (matériel pédagogique, local de classe), aux symboles (langage), et aux conventions (règles de classe). Les agents² forment le premier type de composantes. Ensuite, les processus (P), soit les interactions entre les composantes, sont considérées comme des composantes en elles-mêmes. Les caractéristiques de toutes ces composantes forment le contexte (C) de l'environnement. Finalement, le temps (T), plus spécifiquement l'évolution dans le temps de l'ensemble de ces composantes et de leurs caractéristiques constitue la dernière composante de l'environnement. Ces composantes (PACT) doivent être considérées selon le point de vue de la PES en autant qu'elles influencent son développement professionnel (Bronfenbrenner, 1974; Lewin, 1931). D'ailleurs le construit de développement fait l'objet de la section suivante.

Le processus développemental

Afin de situer la notion de développement, cette section décrit les construits d'apprentissage, de développement de compétence, de processus proximal, d'activité molaire et de dyade primaire.

L'apprentissage est associé à l'acquisition et à l'utilisation de connaissances dans des contextes précis (Vygotsky, 2011). Le développement de compétences s'effectue et se reflète par l'utilisation d'habiletés, de connaissances et par la mobilisation des ressources disponibles afin d'agir et d'adopter des attitudes et des comportements de manière consciente, intentionnelle, réussie, efficace, efficiente et récurrente dans divers contextes réels (Bronfenbrenner, 1979; Martinet et coll., 2001; Lewin, 1935).

Plus précisément, le développement s'effectue à travers des processus proximaux soit des interactions réciproques et de plus en plus complexes entre la PES et les autres composantes des environnements immédiats et externes qui se déroulent régulièrement sur des périodes suffisamment longues. À titre d'exemple, les actions de la PEA, le matériel pédagogique disponible, et les règles de classe existantes orientent les interventions de la PES. En retour, en négociant des ajustements des actions avec la PEA, en adaptant le matériel pédagogique et en modifiant des règles de classe, la PES agit sur les caractéristiques de ces composantes et altère le contexte de la classe. Afin de situer le développement de la PES, il nous faut tenir compte des processus présents et de ceux en voie de maturation (Vygotsky, 2011).

L'utilisation consciente d'habiletés ou de connaissances doit s'effectuer dans le cadre d'activités significatives pour la PES et durables dans le temps. Ces activités dites molaires sont associées à une intention d'atteindre un but qui dépasse le geste immédiat (Bronfenbrenner, 1979; Lewin, 1935). Elles constituent la principale source d'influence sur la PES. Les processus proximaux et les activités molaires sont favorisés si la PES et la PEA forment une dyade primaire. Pour cela, trois conditions s'imposent : (a) l'absence de conflit entre les deux; (b) l'augmentation du niveau de réciprocité des sentiments positifs; et (c) le transfert graduel de la balance de pouvoir en faveur de la PES (Bronfenbrenner, 1979). Par exemple, une PES et sa PEA forment une dyade primaire lorsque leur relation est positive et que la PES a l'occasion de prendre de plus en plus de décisions lors de la planification commune d'une séquence de cours. Le processus développemental ainsi décrit nous sert à l'analyse des difficultés éprouvées par les PES et à l'identification de leur influence potentielle sur le développement professionnel de celles-ci.

Difficulté éprouvée et cause attribuée

Une PES éprouve des difficultés lorsqu'elle est dans l'incapacité ou qu'elle déploie des efforts importants afin d'agir et d'adopter des attitudes et des comportements de manière intentionnelle, réussie, efficace, et efficiente (Martinet et coll., 2001; Bronfenbrenner, 1979; Lewin, 1935). Ainsi, les difficultés sont exprimées en

fonction de standards attendus de la PES selon les milieux. Ces difficultés se manifestent en contexte réel d'enseignement dans une ou plusieurs dimensions de ses rôles de stagiaire (tâches d'enseignement) ou d'étudiant (remises de travaux universitaires). Le référentiel des compétences professionnelles en enseignement (Martinet et coll., 2001) est invoqué pour le classement des difficultés éprouvées liées aux compétences d'enseignement de la PES.

Dans le présent article, le terme « cause attribuée »³ renvoie aux caractéristiques de toutes les composantes PACT des environnements entourant la PES si ces caractéristiques sont sources ou catalyseurs de difficultés éprouvées par la PES. Une santé fragile de la PES, un manque d'engagement de son accompagnateur ou du matériel insuffisant peuvent en être des exemples pourvu qu'ils soient des causes attribuées aux difficultés éprouvées par la PES. Le Cadre de référence pour la formation des enseignants associés est mis à contribution pour le classement des causes attribuées aux PEA, et le Cadre de référence pour la formation des superviseurs universitaires est utilisé pour celles appariées aux PSU (Portelance et coll., 2008).

Objectifs de recherche

Nous avons situé la notion de difficultés et de causes attribuées en fonction des composantes PACT des environnements qui entourent la PES. Notre premier objectif de recherche⁴ est d'identifier, en fonction des composantes PACT, les difficultés éprouvées par les PES et les causes qui leurs sont attribuées selon des PES, des PEA, et des PSU impliquées dans des programmes d'enseignement au préscolaire et au primaire au Québec.

Parallèlement, le développement est décrit en fonction des processus entre la PES et les composantes PACT des environnements qui l'entourent. Ainsi, la notion de développement interpelle celles de difficultés, de causes attribuées, de composantes et de processus. Notre deuxième objectif est d'analyser, au regard de la théorie bioécologique, l'influence potentielle des difficultés éprouvées et des causes attribuées sur le développement professionnel des futurs enseignants.

MÉTHODOLOGIE

L'entrevue semi-dirigée favorise l'accès aux perceptions des participants et à la dimension affective liée au sujet abordé (Van der Maren, 1996). Les interactions souples qui lui sont associées facilitent l'approfondissement des propos des participants (Savoie-Zajc, 2009). Nous avons opté pour cette approche qui convient à notre sujet potentiellement délicat. Cette section décrit les démarches utilisées pour la constitution de notre échantillon ainsi que la composition de celui-ci. Enfin, la collecte et le traitement des données sont abordés.

Échantillon

Nous avons sollicité des responsables de programmes d'enseignement au préscolaire et au primaire d'universités francophones du Québec afin de vérifier leur intérêt à participer à notre recherche. Quatre responsables ont répondu favorablement. Avec la collaboration de leurs équipes, des lettres d'invitation expliquant le projet, ses implications, et le caractère facultatif et confidentiel de leur participation ont été envoyées par courriel aux PES, PEA et PSU qu'il nous a été permis de contacter. Les personnes recrutées devaient avoir vécu des situations difficiles⁵ en stage. Le cas échéant, nous avons effectué des relances téléphoniques. Chaque participant a été en mesure d'en suggérer d'autres. Nous avons utilisé le recrutement critérié, volontaire et par réseau afin de former notre échantillon non probabiliste (Beaud, 2009). En plus d'être non représentatif de la population, cet échantillon nous expose aux biais potentiels imputés au fait que les participants volontaires peuvent avoir des caractéristiques particulières. Enfin, ajoutons que le faible nombre de participants incite à la prudence quant à la possibilité d'étendre nos conclusions à la population visée.

Notre échantillon ($n = 30$), majoritairement féminin (80 %), comporte presque autant de PES (14) que de PEA (7) et de PSU (9) combinées. En termes d'années d'expérience, 75 % des accompagnateurs en cumulent plus de quatre dans leur fonction actuelle. Chacun compte entre une et 10 PES supervisées durant les trois dernières années. Certains participants ont la double fonction de PEA et de PSU et quelques-uns ont relaté leur propre expérience comme stagiaire. Les propos ainsi recueillis sont alors classés selon la fonction principale déclarée aux fins de l'entrevue. Cette multiplicité de postures⁶ a introduit une diversité de points de vue et une dimension temporelle dans leurs propos.

Collecte et traitement des données

Les entrevues se sont déroulées soit en face à face ou par téléphone. Des enregistrements audios ont servi à la transcription des verbatim. La construction des guides d'entrevues ainsi que la conduite des entretiens ont profité d'un processus d'échanges itératif entre les six membres de l'équipe de professeurs-chercheurs et deux intervieweurs analystes. Un document regroupant les thèmes d'entrevue a été distribué aux participants. Cela permettait, pour ceux qui le désiraient, de se préparer à l'entretien. L'enregistrement, l'écoute d'entrevues effectuées par l'autre intervieweur, la prise de notes, les rencontres hebdomadaires puis mensuelles entre les deux intervieweurs et la direction de recherche ont favorisé l'harmonisation de la conduite des entrevues. Le logiciel NVivo 10 a servi à l'extraction et au codage des énoncés. Le logiciel Excel a aidé à la compilation des résultats. Un code alphanumérique et un archivage à accès restreint a permis d'assurer la confidentialité des participants.

Nous avons adopté une approche consensuelle pour l'analyse des données qui s'effectue selon le modèle mixte (C) de L'Écuyer (1990). Les catégories

ont été organisées en un réseau sémantique qui fut mis à l'épreuve à travers un autre processus itératif : le codage d'une dizaine de verbatim, des séances de confrontation des codes accordés par les analystes, et l'analyse ainsi que la critique par l'équipe de professeurs-chercheurs.

Des 30 verbatim analysés, nous avons extrait 545 énoncés, dont 253 proviennent des PES, 206 des PSU, et 86 des PEA. Chaque énoncé est classé dans l'une des 69 catégories et sous-catégories de difficultés et de causes attribuées. Aux catégories prédéterminées par les composantes des environnements et par les trois référentiels de compétences invoqués s'ajoutent des catégories de causes attribuées émergentes. Les catégories prépondérantes et les principaux résultats sont décrits dans la section suivante.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

D'abord, nous mettons en évidence les faits saillants concernant les difficultés éprouvées et les causes attribuées aux PES. Ensuite, nous décrivons les causes attribuées aux autres composantes des environnements. Afin d'alléger le texte, chaque présentation de résultats est suivie d'éléments de discussion.

Une importante mise en garde s'impose : cet article ne traite pas de quantité de difficultés éprouvées ou de causes attribuées, mais bien de la proportion d'énoncés parmi les 545 énoncés retenus appariés à chaque catégorie.

Difficultés et causes liées aux stagiaires

Nous avons regroupé les difficultés liées aux 12 compétences professionnelles des PES selon quatre catégories prédéterminées par le référentiel de compétences en enseignement : acte d'enseignement, identité professionnelle, fondements de l'enseignement, et contexte social et scolaire (Martinet et coll., 2001).

Pour certains participants, une PES qui arrive en retard, qui s'absente, et qui ne respecte pas les consignes fait preuve d'un manque d'éthique.

Elle arrive avec des pantalons déchirés, avec une gomme dans la bouche et elle parle comme elle parle à ses amis. Pour moi, ce n'est pas une bonne éthique de travail. (PEA2)

Certains participants associent à l'éthique professionnelle des difficultés concernant l'assiduité, la ponctualité, le port d'une tenue vestimentaire adéquate, ou le respect des consignes pour l'accomplissement de certaines tâches.

À notre avis, ces exigences ne sont pas d'ordre pédagogique et s'appliquent à l'ensemble du personnel d'une école. Leur niveau de complexité s'avère moindre que, par exemple, le pilotage d'une activité d'enseignement. Toutefois, ces exigences sont enchâssées dans les trois compétences de la Formation préparatoire au travail (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Nous utilisons donc le terme « compétences d'emploi » pour décrire cette catégorie

émergente. La catégorie touchant aux caractéristiques biopsychologiques des PES renvoie à leur disposition et leur santé physique et mentale (Bronfenbrenner et Morris, 1998). La catégorie de sphères de vie personnelle regroupe les causes attribuées aux situations personnelles, familiales et financières des PES. Toutes ces catégories sont explicitées avec des exemples concrets dans les paragraphes suivants.

Le Tableau 1 indique les proportions d'énoncés associés à chaque groupe de catégories de difficultés éprouvées ou de causes attribuées à la PES. Les catégories sont classées par ordre décroissant des proportions avec lesquelles les PES ont abordé chacune d'elles. Par exemple, 14,2 % des énoncés des PES, soit 36 énoncés sur 253, associent des difficultés aux compétences liées à l'acte d'enseignement.

TABLEAU 1. Proportion d'énoncés par type de participant par catégorie de difficulté et de cause liées aux PES

Catégories de difficultés et de causes	PES		PSU		PEA	
	n = 14		n = 9		n = 7	
	énoncés		énoncés		énoncés	
	n = 253		n = 206		n = 86	
	f	f%	f	f%	f	f%
Compétences: Acte d'enseignement	36	14,2%	49	23,8%	19	22,1%
Caractéristiques: biopsychologiques	21	8,3%	27	13,1%	8	9,3%
Caractéristiques: Sphères de vie personnelle	18	7,1%	6	2,9%	8	9,3%
Compétences: Identité professionnelle	13	5,1%	28	13,6%	7	8,1%
Compétences: Fondements de l'enseignement	12	4,7%	9	4,4%	11	12,8%
Compétences: Emploi	7	2,8%	7	3,4%	14	16,3%
Compétences: Contexte social et scolaire	7	2,8%	3	1,5%	1	1,2%
Total	114	45,1%	129	62,6%	68	79,1%

Tout d'abord, soulignons une relative similitude entre les proportions représentant les propos des PES et des PSU ainsi que certaines divergences avec celles des PEA.⁷ Parallèlement, notons que les PEA portent les difficultés des PES au crédit de ces dernières (79,1 % des énoncés) tout comme le font les PSU, mais dans une moindre mesure (62,6 % des énoncés). Quant aux PES, elles reconnaissent leur propre rôle avec 45,1 % des énoncés, mais témoignent de la responsabilité d'autres composantes avec 54,9 % des énoncés.

Les trois catégories de compétences les plus mentionnées par les PES et les PSU sont liées à l'acte d'enseignement, à l'identité professionnelle ainsi qu'aux fondements de l'enseignement (surtout la maîtrise des contenus et de la langue).

[Je disais :] ce n'est pas assez clair ce que tu donnes, tu n'es pas intervenu dans telle situation. Mais, la difficulté principale... c'est au niveau de la gestion de classe. (PSU 5)

Elle me reprochait aussi de ne pas faire assez de pensée réflexive... mais je ne comprenais pas ce qu'elle voulait dire. [...] Mes réflexions n'étaient pas assez poussées. (PES 9)

Je pouvais lui demander de faire un enseignement sur le déterminant, elle mélangeait ça avec des adjectifs. (PEA 4)

Les propos des participants sur les difficultés liées à l'acte d'enseignement sont cohérents avec ceux de Dufour et coll. (2018) qui pointent des éléments faibles de la formation initiale. Ces compétences sont fréquemment abordées par les formations dédiées aux nouveaux enseignants (Landry et Larocque, 2013). Cette apparente nécessité de poursuivre la formation des nouveaux enseignants au-delà de leur formation initiale nous mène à suggérer l'instauration d'un continuum de formation initiale et continue. Le volet initial ciblerait le développement des trois catégories de compétences mentionnées ci-haut. Le volet continu serait centré sur la consolidation de ces compétences et sur le développement de celles associées au contexte social et scolaire qui regroupent 2,8 % des énoncés ou moins.

L'intégration en formation initiale d'activités de simulation (Kaufman et Ireland, 2016), de formules de concomitance et d'alternance (Kitchen et Petrarca, 2017) augmenterait possiblement les occasions de vivre des activités molaires. Aussi, il serait avantageux que les modalités d'évaluation reflètent la capacité des PES à sélectionner puis à utiliser différentes habiletés dans différents contextes, et ce avec et sans l'aide d'une personne experte⁸ (Bronfenbrenner et Morris, 1998). La formation continue peut contribuer à cette diversification des situations et favoriser la réflexion sur les situations vécues en contexte réel d'emploi (Schön, 1994). Elle donne également l'occasion d'accompagner le novice alors centré sur son rôle d'enseignant et sur le développement des compétences liées à son identité professionnelle sans les difficultés associées au double rôle d'étudiant et de futur enseignant (Maes et coll., 2018) ni celles liées au déséquilibre du pouvoir entre la PES et la PEA (Bronfenbrenner, 1979).

Par ailleurs, 13,1 % des énoncés des PSU (9,3 % pour les PEA et 8,3 % pour les PES) portent sur les caractéristiques biopsychologiques des PES, une faible estime de soi⁹, un manque de confiance ou de maturité, une perception de surcharge de travail, un sentiment d'incapacité à s'organiser ou à réaliser le travail demandé (Klassen et Durksen, 2014), une perception de limitation personnelle, une émotivité ou une timidité exagérée et des problèmes de santé mentale ou physique (anxiété, burnout, surcharge cognitive). Un des participants soulève la délicate question de la capacité d'enseigner de PES ayant bénéficié de mesures de flexibilité, d'adaptation, et de modification (Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires [DASSECC], 2014) durant leur formation initiale. De surcroît, entre 9,3 % des énoncés des PEA (7,1 % pour les PES et 2,9 % pour les PSU) des énoncés concernent les causes attribuées à la sphère de vie personnelle, dont la situation familiale, sociale et financière (Deasy et coll., 2014).

Je n'avais aucune concentration, je n'étais pas capable de dormir. (PES 9)

Je n'ai pas de diagnostic d'anxiété, mais bien de trouble de stress post-traumatique ... et j'ai un tempérament nerveux à la base. (PES 14)

C'est le genre de problème dyspraxie dysorthographe... Je veux bien considérer les différences, mais jusqu'où? ... Il faut qu'elle livre le produit et elle n'est

pas capable. (PSU 3)

C'était leur vie personnelle qui venait empiéter... sur leur disponibilité à être en stage... Elle avait déjà un enfant et elle vivait dans la pauvreté... Pas de conjoint, des responsabilités financières, des grandes difficultés au niveau de son équilibre de vie. (PEA 5)

Dans ces situations, la bonification des services aux étudiants et la sensibilisation des accompagnateurs peuvent contribuer au soutien des PES (Russell et coll., 2013). Puisque les caractéristiques biopsychologiques des PES ont un faible potentiel de changement (Bronfenbrenner, 2005), la question de la pertinence de tests ou d'entrevues de sélection des candidats à l'enseignement se pose (Bents et Anderson, 1991; Luhanga et coll., 2014). Toutefois, l'efficacité de telles mesures est contestée (Eldar et Talmor, 2006). Conséquemment, des études spécifiques sur les effets potentiels des difficultés associées aux caractéristiques biopsychologiques nous semblent pertinentes.

Avec 16,3 % des énoncés, des PEA associent à l'éthique professionnelle (Portelance et coll., 2018; St. Maurice, 2001) des difficultés que nous avons liées aux compétences d'emploi. Or, la description que fait la Formation préparatoire au travail (MELS, 2006) de ce type de comportements et d'attentes pourrait contribuer à d'éventuels efforts d'harmonisation des attentes des milieux universitaire et scolaire. L'explicitation auprès des PES de ces exigences semble souhaitable. En outre, une formation des accompagnateurs à la distinction entre les compétences liées à l'éthique (respect des renseignements confidentiels) et celles liées à l'emploi peut s'avérer pertinente et aidante afin d'orienter leurs rétroactions. Une modulation des critères d'évaluation est également à envisager.

En résumé, les compétences liées à l'acte d'enseignement sont priorisées par tous les participants, suivies par les caractéristiques des PES. Les PEA soulignent plus abondamment que les autres les compétences liées à l'emploi et à l'identité professionnelle. Nos propositions tournent autour de l'instauration d'un continuum de formation intégrant diverses modalités pour la structuration et l'évaluation des activités ainsi que pour la formation et la sélection des acteurs.

Causes attribuées aux composantes autres que les stagiaires

Le Tableau 2 présente les proportions d'énoncés associant des causes aux composantes autres que les PES. Les remarques sur la description du Tableau 1 s'appliquent.

TABLEAU 2. Proportion d'énoncés par type de participant par catégorie de difficulté et de cause liées aux composantes autres que les stagiaires

Catégories de causes	PES		PSU		PEA	
	n = 14		n = 9		n = 7	
	énoncés		énoncés		énoncés	
	n = 253		n = 206		n = 86	
	f	f%	f	f%	f	f%
PEA	63	24,9%	30	14,6%	11	12,8%
Stage	19	7,5%	13	6,3%	0	0,0%
École	15	5,9%	6	2,9%	2	2,3%
Relations	14	5,5%	12	5,8%	3	3,5%
PSU	12	4,7%	1	0,5%	0	0,0%
Université	10	4,0%	13	6,3%	1	1,2%
Gouvernement	3	1,2%	0	0,0%	0	0,0%
Culture	2	0,8%	0	0,0%	0	0,0%
CS	1	0,4%	2	1,0%	1	1,2%
Total	139	54,9%	77	37,4%	18	20,9%

Sauf exception, les participants abordent et ignorent les mêmes catégories. En effet, les compétences et les caractéristiques des PEA sont soulignées par 24,9 % des énoncés des PES. En ajoutant les 5,5 % des énoncés qui concernent les relations PES-PEA (Colognesi et coll., 2018), c'est avec un total de 30,4 % des énoncés que les PES soulignent l'importance du rôle des PEA. D'ailleurs, 20,4 % des énoncés des PSU et 16,2 % de ceux des PEA en font de même.

Il aurait fallu que j'enseigne de sa façon au lieu d'enseigner comme je le voulais. (PES 11)

J'étais sa première stagiaire... je ne me suis pas sentie soutenue... C'était très difficile d'être accompagné adéquatement dans ce contexte-là. (PES 12)

J'aurai aimé avoir de l'aide de mon enseignante, qui m'aurait donné des conseils et tout ça. Mais il n'y en avait pas, de relation. (PES 4)

Des enseignantes associées qui semblent avoir des exigences très élevées auxquelles les stagiaires ne peuvent pas [répondre]. (PSU 6)

[La PES] n'avait pas rencontré d'enseignants associés qui l'avaient amené à se questionner sur le pourquoi qu'elle faisait [sic] telle activité. (PEA 6)

Cette emphase sur le rôle de la PEA concorde avec l'importance que confère Bronfenbrenner (1979) à la dyade développementale. Au premier abord, la formation des PEA (Lapointe et Guillemette, 2015) et leur sélection (Morrison, 2013) ressortent comme des moyens d'agir sur certaines de leurs compétences et caractéristiques. Une révision des cadres de formation des PEA et des PSU (Portelance et coll., 2008) pourrait s'inspirer de la vision bioécologique et du processus de développement qu'elle implique. Parallèlement, les modalités de

placement des PES pourraient être réexaminées afin de favoriser la formation de dyades primaires.

Par ailleurs, les PEA et les PSU abordent peu souvent leurs propres compétences et caractéristiques. Trois PEA ont formulé 11 énoncés (12,8 %) sur leurs propres compétences et caractéristiques ou celles de leurs collègues. Aucune PEA n'a abordé les compétences des PSU, alors qu'une seule PSU a mentionné celles de ses pairs dans deux énoncés (0,5 %).

Ce n'est pas parce qu'on était un très bon enseignant qu'on est nécessairement un bon superviseur. (PSU 8)

Les accompagnateurs sous-estiment-ils leur propre influence sur la qualité de l'expérience de stage? Était-ce trop délicat d'aborder les compétences de leurs pairs ou de leurs collaborateurs? Nous devons rappeler que les participants étaient sollicités afin de discuter des difficultés éprouvées par les PES et non dans le but d'analyser les compétences des accompagnateurs. Il appert que les PES reconnaissent plus ouvertement leur propre implication dans les difficultés que ne le font leurs accompagnateurs. Au demeurant, nous proposons des recherches plus approfondies sur la lecture des PEA de l'ensemble de la situation de stage de même que sur le rôle et l'influence potentielle des PSU sur le développement professionnel des PES.

Les catégories « stage », « école », « université », « gouvernement », « culture », et « CS » représentent les environnements ou les composantes qui n'incluent pas directement la PES. S'y retrouvent les conflits avec le personnel de l'école (Patrick, 2013), le manque de soutien de la direction, les trop grands écarts entre les exigences des différents stages (Montgomery, 2007), les conflits entre les calendriers universitaires et scolaires (Maubant et Roger, 2010), l'inefficacité des mécanismes de sélection des PEA (Morrison, 2013), la faible valorisation des rôles des PEA et des PSU, ainsi que leur surcharge de travail (Zeichner, 1992). Au total, ces catégories regroupent 19,8 % des énoncés des PES, 16,5 % des énoncés des PSU, et 4,7 % de ceux des PEA. En voici quelques extraits.

Pour la première fois dans tout son parcours universitaire, elle voit toute l'ampleur de la tâche ... et pour la première fois où elle doit vivre et prendre en main cette continuité-là, elle est évaluée, à la fin de son BAC. (PSU 8)

J'avais donc deux semaines pour m'améliorer, mais en réalité j'avais seulement une semaine puisque la dernière semaine, il y avait les examens du ministère. (PES 5)

Si une direction d'école n'accepte pas de signer la demande de l'enseignant, bien l'enseignant va retourner la voir... [Les directions] n'osent pas réagir pour ne pas avoir de problème ensuite. (PSU 6)

Le manque de temps qu'on m'offre [sic] pour pouvoir bien accompagner un stagiaire... on constate [sic] une difficulté, on n'a plus grand temps pour se retourner de bord (PSU 8).

À un moment donné je lui ai dit : « ... Je suis dans mes bulletins. On se parlera [plus tard] si tu veux, mais là, c'est fini. ». (PEA 3)

Ces causes attribuées sont tributaires, entre autres, de règles budgétaires, de conventions collectives et de décisions administratives qui relèvent des instances décisionnelles que sont les universités, les CS, et le gouvernement, sans oublier les syndicats et même la culture du milieu de l'éducation. Il nous faut convenir qu'à diverses proportions, les participants – mais surtout les PES – tiennent compte des environnements distants dans leur lecture des situations difficiles en stage. Ainsi identifiées, ces causes attribuées aux éléments de contexte peuvent orienter les décideurs vers des ajustements des modalités de stages et des conditions de travail des accompagnateurs en vue de favoriser le développement professionnel des PES.

En substance, cette section souligne l'influence des éléments de contexte sur la qualité de l'expérience de stage. Les participants nomment directement l'influence du personnel et de l'organisation scolaire ainsi que celle des modalités de stage. Toutefois, les causes attribuées aux CS, au gouvernement, et à la culture du milieu de l'éducation sont indirectement mentionnées. Les causes attribuées identifiées nous mènent à proposer : (a) une formation et une sélection des PEA et des PSU visant à les sensibiliser à ces causes attribuées et à les outiller afin de nuancer leurs interventions et leur évaluation des PES; et (b) que les décideurs révisent les modalités des stages, les mandats et les ressources afin de favoriser la création de dyades primaires et le recours à des activités molaires.

CONCLUSION

L'analyse des résultats révèle que les PES énumèrent des difficultés et des causes apparées à leurs trois sphères de vie. Elles reconnaissent leurs difficultés liées à leurs compétences et à leurs caractéristiques bioécologiques, dont leur santé et leur situation personnelle. Elles pointent également les PEA puis l'université comme exerçant une grande influence sur leur expérience de stage. Les PSU qui participent à deux des trois sphères de vie exposent une vision qui se rapproche de celles des PES. Les PEA concentrent leurs propos sur les PES et mentionnent peu de causes externes à celles-ci. Nous pouvons nous demander si et comment la connaissance ou la participation à un environnement peut influencer l'attribution de causes à ses diverses composantes. Dans l'affirmative, la participation des PEA à la sphère universitaire s'avérerait importante. Nos propositions concernant les membres de la triade abordent principalement des modalités de sélection de formation et d'accompagnement.

En tant que responsable de l'organisation du stage, l'université est la troisième composante la plus souvent mentionnée par les participants après les PES et les PEA. Une organisation des stages qui tient principalement compte des contraintes organisationnelles et administratives ne conduit pas nécessairement à des expériences éducatives ou satisfaisantes (Patrick, 2013). Nos suggestions invitent

les responsables universitaires, gouvernementaux, et ceux des CS (environnements distants) à agir (Dufour et coll., 2018) avec les professeurs universitaires, les PSU, et les PEA (environnements proximaux) afin d'ajuster les modalités de stage, les curriculums, les calendriers de cours, les modalités d'évaluation, les mandats, et les conditions de travail des PEA et des PSU (éléments de contexte) en fonction du modèle bioécologique ainsi que des construits entourant le processus développementaux. Les recommandations formulées suggèrent surtout un changement de paradigme au moment de la prise des décisions. Néanmoins, nous reconnaissons les nombreuses contraintes inhérentes aux structures, dont le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les syndicats, ainsi que celles émanant des habitudes du milieu de l'éducation.

L'analyse que nous avons effectuée des composantes des environnements entourant les PES et de leur influence potentielle sur le développement professionnel de ces dernières nous porte à penser qu'il n'est pas toujours justifié d'imputer les difficultés éprouvées en stage aux seuls stagiaires.

Enfin, afin d'approfondir notre compréhension des situations de stages en enseignement ainsi que sur le développement professionnel des futurs enseignants, il serait intéressant que des chercheurs s'attardent aux questions suivantes :

- Quels rôles jouent les acteurs, structures, règles et modalités d'organisation liées aux environnements distants (familles, cercle social, CS, gouvernement, vision sociale de l'enseignement) dans le développement professionnel des PES?
- Quels sont les modèles existants qui lient la formation initiale et continue en un continuum (Filâtre, 2016, p. 32) et que savons-nous de leur effet sur l'organisation et la qualité des stages ainsi que sur le développement professionnel des PES?
- Comment évolue (ou non) la vision des stages selon l'expérience des acteurs?

NOTES

1. Ces termes ne renvoient pas à des diagnostics médicaux, mais proviennent des documents recensés.
2. Dans cet article, nous traitons principalement des acteurs.
3. Le terme « cause attribuée » s'inspire de la notion d'attribution causale développée par Reeve (2014).
4. La recherche a bénéficié d'une subvention du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH #435-2014-1241).
5. Il revenait aux participants de nous indiquer ce qui constitue pour eux une situation difficile.
6. Notre analyse ne distingue pas les participants en fonction de cette caractéristique.

7. Ces apparentes différences, ainsi que la priorisation de certaines catégories, sont abordées dans la section suivante.
8. Nous référons au construit de *more knowledgeable other* (Vygotsky, 1978)
9. Ces termes ne réfèrent pas à des diagnostics médicaux, mais reflètent ceux utilisés par les participants.

RÉFÉRENCES

Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Appui en Promotion et Éducation pour la Santé (APES-ULiège); Observatoire de la Santé du Hainaut. <http://hdl.handle.net/2268/114839>

Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 215–283). Presses de l'Université du Québec.

Bents, M. et Anderson, E. (1991). Failure in student teaching. *The Teacher Educator*, 26(3), 26–32. <https://doi.org/10.1080/08878739109554983>

Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1–5. <https://doi.org/10.2307/1127743>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

Bronfenbrenner, U. (2001). Bioecological theory of human development. Dans N. J. Smelser et P. B. Baltes (dir.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (vol. 10, p. 6963–6970). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00359-4>

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. et Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment, and the question “How?”: A first approximation. Dans R. Plomin et G. E. McClearn (dir.), *Nature, nurture & psychology* (p. 313–324). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10131-015>

Bronfenbrenner, U. et Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>

Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (vol. 1, p. 993–1028). John Wiley.

Bullock, S. M. et Russel, T. (2010). Does teacher education expect too much from field experience? Dans T. Falkenberg et H. Smits (dir.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (vol. 2, p. 91–100). Faculty of Education of the University of Manitoba. <https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/113295/Book-on-Field-Experiences-Volume-2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Chudleigh, A. M. et Gibson-Gates, C. (2010). Supporting teacher candidates at-risk in field experiences: Organizational and program responsiveness. Dans T. Falkenberg et H. Smits (dir.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (vol. 1, p. 101–116). Faculty of Education of the University of Manitoba. <https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/113295/Book-on-Field-Experiences-Volume-2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Colognesi, S., Ayivor, Y. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quand des maîtres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel? *Phronesis*, 7(4), 36–48. <https://doi.org/10.7202/1056318ar>

Crahay, M. (2006). Qualitatif-Quantitatif : Des enjeux méthodologiques convergents? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 33–52). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-education-9782804150518-page-33.htm>

DASSEK. (2014b). Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers : document d'information. MELS. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2456342>

Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D. et Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological distress and coping amongst higher education students: A mixed method inquiry. *PLoS ONE*, 9(12), 1–23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>

Desbiens, J.-F., Lepage, M., Gervais, C. et Correa Molina, E. (2015). Field experience in Canadian teacher education. Dans T. Falkenberg (dir.), *Handbook of Canadian Research in initial teacher education* (p. 167–182). Association canadienne de formation d'enseignement (ACFE). <https://cate-acfe.ca/wp-content/uploads/2019/05/Handbook-of-Canadian-Research-in-ITE-2015-1.pdf>

Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., Vanderclayen, F. et Beaudoin, S. (2018). Faire apprendre par l'expérience d'enseignant stagiaire : contingences, limites, tensions et espoirs d'une formation à caractère expérientiel. Dans J. Mukamura, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives* (p. 87–107). Éditions JFD.

Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle : actions intentionnelles du milieu scolaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2868gs.14>

Eldar, E. et Talmor, R. (2006). Characteristics of outstanding student teachers. *Sport, Education and Society*, 11(1), 55–72. <https://doi.org/10.1080/13573320500453461>

Filâtre, D. (2016). *Rapport sur la formation continue : vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/164000754.pdf>

Fives, H., Hamman, D. et Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916–934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>

Habak, A. (2020). Regard bioécologique sur les difficultés et le développement professionnel des stagiaires québécois en enseignement [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17906>

Harwood, A. M., Collins, L. et Sudzina, M. (2000). *Learning from student teacher failure: Implications for program design* [communication par affiche]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. <https://eric.ed.gov/?id=ED442777>

Kaufman, D. et Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60(3), 260–267. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>

Kitchen, J. et Petrarca, D. (2017). *Initial teacher education in Ontario: The first year of four-semester teacher education programs* (vol. 9). Association canadienne de formation d'enseignement (ACFE). <https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/113285/InitialTeacherEducation-in-Canada.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Klassen, R. M. et Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33(octobre), 158–169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>

Landry, C. et Larocque, M.-J. (2013). Le programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire : genèse, bilan et perspectives. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 7–30). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/formation-continue-recherche-partenariat-2338.html>

Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>

- Lebel, C., Belair, L. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés. *Recherches et éducations*, 7(octobre), 55–68. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1374>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lewin, K. (1931). The conflict between aristotelian and galileian modes of thought in contemporary psychology. *Journal of General Psychology*, 5(2), 141–177. <https://doi.org/10.1080/00221309.1931.9918387>
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. McGraw-Hill.
- Lewthwaite, B. E. (2011). *Applications et utilité de la théorie bioécologique d'Urie Bronfenbrenner* (vol. 4). Réseau des recherches en éducation au Manitoba. <https://docplayer.fr/22727362-Universite-du-manitoba-centre-de-recherche-sur-l-enseignement-et-l-apprentissage-des-sciences.html>
- Luhanga, F. L., Larocque, S., MacEwan, L., Gwekwerere, Y. N. et Danyluk, P. (2014). Exploring the issue of failure to fail in professional education programs: A multidisciplinary study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(2), 3. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1342&context=jutlp>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner / former » ou « évaluer / certifier ». Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Éducation et formation*, e–308(10), 95–106. <http://hdl.handle.net/2078.1/202491>
- Malo, A. (2014). « Un élève comme nous » : Apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue d'élèves au secondaire sur l'expérience d'avoir un stagiaire en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 24–45. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1487/1668>
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, G. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (publication n°00-1152). Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Maubant, P. et Roger, L. (2010). *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec.
- MÉES. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- MELS. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Parcours de formation axé sur l'emploi. Domaine du développement professionnel. Sensibilisation au monde du travail*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_Chap_10.2.pdf
- Montecinos, C., Cortez, M. et Walker, H. (2015). School administrators' understandings and management of barriers for the school's involvement in the practicum component of initial teacher education in Chile. *International Journal of Educational Development*, 43(juillet), 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2015.05.009>
- Montgomery, C. (2007). Discours réflexifs des stagiaires forts et faibles en enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 89–191. <https://doi.org/10.7202/1018165ar>
- Morrison, J. D. (2013). Hearing voices: Using narrative inquiry to examine how preservice teachers experience transition from university student to student teacher [thèse de doctorat, University of Nevada]. <https://www.proquest.com/docview/1415919983>
- Mozen, D. (2005). Best practices of effective student-teacher supervision based on NASPE standards. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(6), 40–45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608266>
- Mtika, P., Robson, D. et Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39(avril), 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.006>

- Patrick, R. (2013). "Don't rock the boat": Conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 207–226. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0086-z>
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. et Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65–79. <https://doi.org/10.7202/1056320ar>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : cadre de référence. Rapport de recherche présenté à la Table MELS-Universités. https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf
- Poulsen, J. (2012). Second chance: If at first you do not succeed, set up a plan and try, try again. *USChina Education Review*, A(3), 365–373. <https://hdl.handle.net/10133/5147>
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion* (6e éd.). John Wiley & Sons.
- Russell, T., Martin, A., O'Connor, K., Bullock, S. M. et Dillon, D. (2013). Comparing fundamental conceptual frameworks for teacher education in Canada. Dans L. Thomas (dir.), *What is Canadian about teacher education in Canada? Multiple perspectives on Canadian teacher education in the twenty-first century* (p. 10–37). <http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/38783>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-358). Presses de l'Université du Québec.
- Schmidt, M. et Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429–444. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00011-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00011-8)
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemann et D. Gagnon-Heynemann). Éditions Logiques.
- St. Maurice, H. (2001). Supervising unsuccessful student teaching assignments: Two terminator's tales. *The Educational Forum*, 65(4), 376–386. <https://doi.org/10.1080/00131720108984519>
- Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S. et Desbiens, J.-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement: le point de vue de stagiaires finissants en ÉPS. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–30. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2376/2426>
- Tracy, D. M., Follo, E. J., Gibson, S. L. et Eckart, J. A. (1998). *Success after failure: A case study of three teacher interns* [rapport de recherche]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED425134>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal. <https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/methodes-de-recherche-pour-l'education>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes* (adapté par A. Blundel, N. Schmolze, S. Scribner et E. Souberman; 2^e éd.). Harvard University Press. <http://www.ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2011). The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(2), 198–211. <http://doi.org/10.1891/1945-8959.10.2.198>
- Wilkins Rickman, L. et Hollowell, J. (1981). Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching*, 29(4), 176–179. <https://doi.org/10.1080/00193089.1981.10533707>
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296–307. <https://doi.org/10.1177/0022487192043004009>

ADEL HABAK détient un doctorat en sciences de l'éducation. Il est chargé de cours à l'Université de Sherbrooke et à l'Université de Montréal. De 1983 à 2014, il a été directeur d'établissements scolaires et enseignant en éducation physique. Ses intérêts de recherche portent sur l'approche bioécologique appliquée à l'étude du développement professionnel des futurs enseignants et des difficultés éprouvées en stage. En plus de se consacrer à l'accompagnement de stagiaires, il s'intéresse à l'analyse qualitative assistée par ordinateur. adel.habak@usherbrooke.ca

JEAN-FRANÇOIS DESBIENS détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval. Chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la profession et la formation enseignante (CRIFPE). Il est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'université de Sherbrooke (Québec, Canada). Ses intérêts de recherche englobent la gestion de classe, la supervision pédagogique, la communication pédagogique et le climat motivationnel. jean-francois.desbiens@usherbrooke.ca

ENRIQUE CORREA MOLINA est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est Chercheur régulier du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux de recherche et publications portent sur le développement de compétences, la réflexivité, la formation en alternance et le développement professionnel des acteurs de la triade. enrique.correa.molina@usherbrooke.ca

BRIGITTE CASELLES-DESJARDINS est actuellement professionnelle de recherche et coordonnatrice de la constituante de l'Université de Sherbrooke du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Également formatrice d'adultes, elle prépare, anime des actions de formation collectives et accompagne les apprenants dans leur cheminement. Titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, elle s'intéresse particulièrement à l'éducation des adultes, à l'alphabétisation, aux pratiques et à l'accompagnement en formation des adultes dans une perspective andragogique. Le développement professionnel des enseignants et enseignantes à l'éducation des adultes fait également partie de ses champs d'intérêt. brigitte.caselles-desjardins@usherbrooke.ca

ADEL HABAK holds a doctorate in educational sciences. He is a lecturer at the Université de Sherbrooke and the Université de Montréal. From 1983 to 2014, he was a school principal and a physical education teacher. His research interests focus on the bioecological approach applied to the study of the professional development of teacher candidates and the difficulties encountered during practicum. In addition to devoting himself to mentoring trainees, he is interested in computer-assisted qualitative analysis. adel.habak@usherbrooke.ca

JEAN-FRANÇOIS DESBIENS holds a doctorate degree in psychopedagogy from Laval University. He is currently full professor at the Faculté des sciences de l'activité physique of the Université de Sherbrooke (Quebec, Canada), and regular researcher at the Centre de recherche interuniversitaire sur la profession et la formation enseignante (CRIFPE). His main research interests are classroom management, pedagogical supervision, instructional communication, and motivational climate. jean-francois.desbiens@usherbrooke.ca

ENRIQUE CORREA MOLINA is a full professor at the Faculty of Education at the University of Sherbrooke. He is a regular researcher at the Center Interuniversity of Research on Training and the Teaching Profession (CRIFPE). His research focuses on the development of skills, reflexivity, work-study training and the professional development of the actors of the triad. enrique.correa.molina@usherbrooke.ca

BRIGITTE CASELLES-DESJARDINS is currently a research professional and coordinator of the Université de Sherbrooke component of the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Also a trainer for adults, she prepares and leads collective training actions and supports learners on their journey. Holder of a master's degree in education from the University of Sherbrooke, she is particularly interested in adult education, literacy, practices and support in adult training from an andragogical perspective. The professional development of adult education teachers is also one of her areas of interest. brigitte.caselles-desjardins@usherbrooke.ca

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES INDUITS PAR LES USAGES NUMÉRIQUES EXTRASCOLAIRES DES ADOLESCENTS VERS LE CONTEXTE SCOLAIRE : UN ÉTAT DES LIEUX POUR LE CAS DE LA DISCIPLINE DU FRANÇAIS

CHARLES BOURGEOIS et JEAN GABIN NTEBUTSE *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. En cohérence avec une approche sociocritique des usages numériques, qui tente d'englober les contextes scolaire et extrascolaire dans son analyse du rapport au numérique, cet article présente des résultats de l'état des lieux pour le cas des trois compétences disciplinaires du français du transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires des adolescents. Les données étaient constituées de documents scientifiques obtenus grâce à une recension d'écrits publiés de 2010 à 2018 provenant de banques de données et de revues spécialisées. Les résultats montrent que le transfert des apprentissages ne constitue pas un processus systématique, parce que lorsqu'un adolescent emploie une technologie dans le contexte de transfert, il n'exploite pas les mêmes compétences que dans le contexte de départ.

THE TRANSFER OF LEARNING INDUCED BY THE EXTRACURRICULAR DIGITAL USES OF ADOLESCENTS TO THE SCHOOL CONTEXT: A LITERATURE REVIEW ON LEARNING FRENCH AS A FIRST LANGUAGE

ABSTRACT. In line with a socio-critical approach to digital uses, which attempts to include both the school and the extracurricular contexts in its analysis of student's relationship to digital technologies, this article presents a review of the scientific literature on the transfer of learning regarding the three disciplinary skills of French as a first language induced by the extracurricular digital uses of adolescents. The data consisted of scientific documents obtained through a review of writings published between 2010 and 2018 and retrieved from databases and specialized journals. The results show that the transfer of learning is not a systematic process because when an adolescent uses a technology in the new context, they do not use the same skills as in the initial context.

L'omniprésence des technologies numériques caractérise tant le quotidien des adolescents qu'au Canada, jusqu'à 99 % d'entre eux réussissent à se connecter facilement à Internet à l'extérieur de l'école avec le téléphone intelligent (Steeves, 2014). Peu importe leur compétence avec les technologies numériques, il se forme chez les adolescents un rapport au numérique d'abord forgé en contexte

extrascolaire plutôt qu'en contexte scolaire et des usages numériques propres au contexte ciblé (Collin et coll., 2015). Avec ce rapport, une tendance se dégage concernant le développement de pratiques ludiques et communicationnelles avec les technologies. Ces pratiques communicationnelles prennent une grande place dans la culture numérique des adolescents, terme désignant « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (Fluckiger, 2008, p. 51).

Pour la recherche en éducation, la prise en considération de cet aspect communicationnel devient pertinente puisque ces pratiques offrent aux adolescents une résonance absente du contexte scolaire (Fluckiger, 2008). Dans un premier lieu, en plus de pratiquer la lecture à l'ordinateur, les adolescents lisent dorénavant sur une tablette ou un téléphone intelligent (Rideout et Robb, 2019). Dans un deuxième lieu, de nouveaux genres d'écriture, rendus accessibles grâce au numérique, en viennent à influencer le rapport à l'écrit des adolescents. Les genres d'écrits produits avec les technologies numériques en milieu extrascolaire s'inscrivent dans la culture première des adolescents, s'écartent des pratiques rédactionnelles à l'école et font partie de leurs « pratiques spontanées des adolescents » (Penloup et Joannidès, 2014, p. 25). Les forums, la messagerie instantanée et les réseaux sociaux constituent les environnements d'écriture numérique de prédilection des adolescents. Les pratiques spontanées développées dans ces environnements relèvent de l'écriture des textos, du clavardage, des courriels, des blogues, de communications écrites dans certains jeux en ligne et d'échanges sur les réseaux sociaux. Ces pratiques viennent concurrencer la rédaction de lettres manuscrites, mais ne viennent pas encore totalement remplacer les pratiques d'ordre narratif (récit) ou poétique (poèmes, chansons) sur format papier (Penloup et Joannidès, 2014). Dans un troisième lieu, en communication orale, s'ouvrent de nombreuses possibilités pour un apprentissage individuel grâce à l'intégration du son et de l'image (Boullier, 2016).

La place du numérique dans l'acquisition de compétences en français devient un enjeu, mais peu de recherches s'intéressent à la congruence entre le quotidien et l'école (Collin, 2017). Pourtant, connaître les pratiques communicationnelles des adolescents provenant de leur usage du numérique au quotidien permettrait d'émettre des hypothèses sur leur disposition à l'apprentissage de la discipline scolaire du français et de la compétence transversale du curriculum québécois consistant à « communiquer de façon appropriée » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009, p. 25). Selon Collin (2017), « l'inclusion du profil et du contexte socioculturel des élèves dans l'étude de leur rapport au numérique pose d'emblée la question de la congruence et des transferts possibles entre les contextes scolaire et extrascolaire » (p. 99). À ce propos, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance [UNICEF] (2017) rapporte que, les adolescents font état d'un décalage significatif entre l'usage de la technologie à l'école et leurs pratiques numériques extrascolaires. Ils ont l'impression que

L'école ne tire pas correctement parti du potentiel des technologies numériques pour enrichir l'apprentissage. Du point de vue des adolescents, ce potentiel concerne l'efficacité de ces technologies pour la réalisation des travaux en classe et à la maison (UNICEF, 2017). En d'autres mots, les adolescents croient que les technologies sont surtout employées par le personnel enseignant pour donner des cours magistraux.

Pareillement, Clark et coll. (2009) évoquent l'idée d'une dissonance numérique pour caractériser l'écart entre les usages numériques des adolescents dans leur quotidien et les opportunités d'usages provenant des institutions scolaires. Ces auteurs expliquent que les technologies numériques sont utilisées de manière structurée, dirigée et individuelle pour effectuer des travaux scolaires. Certes, ils reconnaissent que des membres du personnel enseignant ont, au fil des années, mis en place des initiatives qui rendent l'enseignement-apprentissage assisté par les technologies numériques plus collaboratif. N'empêche que l'intégration des technologies numériques en salle de classe coïncide encore souvent avec des méthodes pédagogiques dirigistes. En revanche, à l'extérieur de l'école, les technologies sont souvent utilisées par les adolescents de manière non supervisée afin de poursuivre des intérêts personnels auprès de leurs pairs (Clark et coll., 2009). D'autres chercheurs soulignent que cette divergence des finalités entre les milieux constitue une explication de la dissonance numérique (Dauphin, 2012; Lai et coll., 2013).

Le transfert des apprentissages individuels devient un problème, car « les acteurs scolaires ont tout intérêt à comprendre comment leurs élèves utilisent le numérique dans leur quotidien extrascolaire afin de proposer des activités technopédagogiques qui soient signifiantes et adéquates pour eux » (Collin, 2017, p. 149). La compréhension de la dissonance numérique implique, au moins, la prise en compte par le personnel enseignant du contexte extrascolaire. En effet, les habitudes et les attentes des adolescents envers les technologies numériques semblent trop éloignées d'une forme magistrale d'enseignement pour que les apprentissages réalisés au quotidien leur permettent de s'adapter facilement à une situation d'enseignement-apprentissage qui implique des technologies numériques (Clark et coll., 2013; Collin, 2017; Dauphin, 2012; Lai et coll., 2013). De plus, puisqu'il s'avère difficile de « supposer que les bénéfices de ce "numérique" pourraient être discutés indépendamment des disciplines ou des élèves et de leurs difficultés spécifiques » (Fluckiger, 2017, p. 121), nous pouvons étudier ce problème de transfert des apprentissages pour chaque discipline scolaire.

Étant donné que la démocratisation des technologies numériques provoque le développement chez les adolescents de « pratiques ludiques et communicationnelles » (Alava, 2013, p. 34) et que « communiquer de façon appropriée » (MELS, 2009, p. 25) s'avère être l'une des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la discipline scolaire du français constitue un des éléments d'étude de cette recherche. À la vue de

cette problématique, cet article vise à documenter, à partir de la littérature scientifique, les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires que les adolescents pourraient transférer vers l'apprentissage de la discipline scolaire du français.

CONCEPTS DE RÉFÉRENCE

Conceptualisation du numérique

Souvent, le « numérique sert surtout à circonscrire de manière floue un champ très vaste (celui des technologies de communication de masse et de l'informatique), au sein duquel existent des parcelles très différentes » (Baron, 2014, p. 91). Pourtant, le mot « numérique » devient si courant dans le langage qu'il se transforme progressivement en un terme passe-partout (Boullier, 2016). La question se pose : comment établir des conclusions de recherche pertinentes pour les pratiques éducatives sur un objet évoluant avec le langage des usagers qui devient une succession d'outils technologiques éphémères (Albero, 2010)? Un début de réponse revient à étudier le numérique par l'usage, en ce sens que les observations proviennent de ce que les gens font concrètement avec les technologies (Proulx, 2005). Ces usages se transforment en pratiques, celles-ci s'appliquant non seulement à des comportements, des attitudes et des représentations qui se rapportent directement ou indirectement à un outil technique (Jouët, 1993), mais aussi à des « comportements habituels, à une expérience ou une habitude approfondie et stabilisée caractéristique d'une culture » (Chaptal, 2007, p. 82). Suivant cette perspective, le terme « numérique » en vient à définir l'ensemble des pratiques technologiques qui caractérisent le quotidien des individus, avec ses dimensions technique, politique, social, économique et culturel (Cottier et Buban, 2016). En somme, lorsque les usagers abordent le numérique, ils parlent de la façon dont les pratiques qui impliquent les technologies influencent leurs représentations du monde, en plus de faire référence à l'infrastructure matérielle (Baron, 2014)

Cette façon de concevoir le « numérique » comme une interaction entre le sujet et la technique s'inscrit en rupture avec les cadres d'analyse ne privilégiant que les potentialités techniques d'une technologie spécifique et permet de concevoir un quotidien numérique à la fois avec une vision continuiste des pratiques, dans laquelle les usages observés résultent de configurations antérieures, de pratiques déjà formées, et une vision discontinuiste, dans laquelle les technologies peuvent accompagner des modifications des pratiques (Cottier et Burban, 2016). En éducation, une telle perspective met de l'avant une compréhension du numérique non pas comme une entité unique, mais comme un environnement évolutif, une perspective permettant une approche plus écologique des contextes d'usage (Barron, 2006).

Une opérationnalisation par les usages numériques

Cet article recourt au concept d'usage numérique, dont la terminologie provient du champ de la sociologie des usages. Selon Proulx (2005), observer ce que les gens font concrètement avec les technologiques peut constituer une entrée intéressante afin de cerner l'action de la technique dans le quotidien. Par leur référence commune à Michel de Certeau (1990), différents auteurs (Alava et Morales, 2015; Proulx, 2005) en viennent à concevoir l'usage comme une interaction structurée autour de l'utilisateur, du collectif et de l'objet technique. Plusieurs conceptualisations de l'usage se côtoient dans la littérature scientifique.

En premier lieu, l'usage renvoie à une « pratique sociale que l'ancienneté ou la fréquence rend normale dans une culture donnée » (Proulx, 2005, p. 9). L'auteur souligne que cette définition se rapproche du concept de mœurs, lequel sous-entend les usages particuliers communs à un groupe à une certaine époque. Cette description ne correspond pas totalement à la façon dont de Certeau aborde l'usage : « Je leur donne le nom d'usages, bien que le mot désigne le plus souvent des procédures stéréotypées reçues et reproduites par un groupe, ses “us et coutumes” » (de Certeau, 1990, p. 52). Une définition rapprochant le concept d'usage à celui de mœurs ne rend pas suffisamment compte de l'individualité des usages des technologies de chaque personne et se rapproche plus de l'idée des pratiques. Celles-ci sont « des conduites finalisées, individuelles ou collectives, figées ou adaptatives, socialement situées, inscrites dans une temporalité, sous-tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres, et révélatrices d'une culture qu'elles enrichissent éventuellement en retour » (Perriault et Paul, 2004, p. 13).

En second lieu, Proulx (2005) conçoit l'usage comme le recours à « un objet, naturel ou symbolique, à des fins particulières » (p. 10). Le concept d'usage réfère ici à un objet auquel un individu recourt pour différentes finalités qui lui sont propres. Cet individu ne peut être identifié ou qualifié par les produits qu'il assimile, car « entre lui (qui s'en sert) et ces produits (indices de “l'ordre” qui lui est imposé), il y a l'écart plus ou moins grand de l'usage qu'il en fait » (de Certeau, 1990, p. 55). Dans cet ordre d'idées, Proulx (2001) rappelle que l'usage est considéré non pas comme un processus mental résidant à l'intérieur du cerveau et du corps de l'utilisateur, mais comme un processus se développant au sein d'un contexte. En citant l'énonciation comme *art de faire*, de Certeau (1990) voit également l'usage comme « un nœud de circonstances, une nodosité indétachable du « contexte » dont abstraitement on la distingue » (p. 56).

Même si les écrits de ce sociologue ne portent pas sur les technologies numériques, ses travaux démontrent des similarités avec l'étude des usages numériques du quotidien. Ce chercheur s'interroge quant au rôle des utilisateurs, prétendument voués à la passivité et à la discipline. Cela signifie que d'un récepteur survient un acteur en général doté d'un pouvoir d'opposition et de négociation dans la relation avec un émetteur (de Certeau, 1990; Vidal, 2012). Se trouve également,

dans *L'invention du quotidien*, l'idée d'un usage comportant un écart avec les usages prescrits des institutions. En effet, par ses descriptions des arts de faire des individus, de Certeau cherche à mettre en évidence les opérations par lesquelles ceux-ci marquent socialement un écart avec des usages prescrits. Un écart est observable entre le contexte scolaire et le contexte extrascolaire. Selon Collin (2017), Fluckiger (2008) et Dauphin (2012), l'aspect éducatif de l'usage des technologies numériques en contexte scolaire sollicite des savoirs techniques, pédagogiques et disciplinaires de référence. En ce sens, les demandes d'une institution scolaire sont des usages normés en fonction de leur projet éducatif. À l'inverse, l'usage des technologies numériques des adolescents semble suivre des normes implicites de leur groupe socioculturel.

La profusion d'usages numériques du quotidien déstabilise les usages et routines formels prescrits par les institutions d'enseignement. Par exemple, les échanges par téléphone intelligent s'inscrivent complètement dans le déroulement du quotidien de l'adolescent, alors que des institutions scolaires les interdisent encore (Balleys, 2017). Ces dernières se retrouvent ainsi amenées à déployer des stratégies pour assurer la médiation prévue des usages par le lieu, en ce sens que le propre d'une stratégie est « une victoire du lieu sur le temps » (de Certeau, 1990, p. 60). Ainsi, les institutions se donnent un contrôle par rapport à la variabilité des circonstances entourant les usages des individus, alors qu'en dehors de l'école, ceux-ci recourent aux technologies de manière autonome (Balleys, 2017; Dauphin, 2012). En mettant en place des tactiques, les personnes usagères montrent, quant à elles, une résistance envers les institutions. De ce fait, nous retenons que les usages numériques du quotidien constituent des arts de faire, c'est-à-dire des usages impliquant le numérique qui sont inscrits dans un contexte socioculturel donné et qui s'avèrent bien souvent différents de ceux des institutions d'enseignement (Dauphin, 2012; Proulx, 2005) et de formation, augmentant le risque de résistance de la part des apprenants. La dimension active de la personne usagère devient centrale dans les travaux sur les usages numériques (Proulx, 2005). Cela nous permet de concevoir l'idée d'une rupture entre les usages des adolescents et ceux prescrits par l'école. Ainsi, l'usage n'est « ni déterminé par une technologie imposant ses modalités d'actions, ni par un déterminisme social qui imposerait ses structures et ses formes d'agir, mais par une interaction entre les deux dimensions » (Alava et Morales, 2015, p. 13).

L'approche contextuelle du transfert des apprentissages

Le concept du transfert des apprentissages peut être saisi avec une approche symbolique de cognition ou par une approche contextuelle. Pour des raisons qui seront explicitées plus bas, la deuxième constituera l'approche préconisée. Les recherches étudiant le phénomène du transfert remontent jusqu'au début du 20^e siècle. Avec leurs travaux, Thorndike et Woodworth (1901) analysaient l'impact de l'amélioration d'une fonction cognitive sur l'efficacité de fonctions et de tâches différentes. Depuis la publication de ces travaux fondateurs, de nombreux

chercheurs écrivent sur le rôle du transfert selon la perspective de l'approche symbolique de cognition (Haskell, 2001; Tardif, 1999). Les théoriciens de ce courant s'intéressent aux processus cognitifs mis en œuvre chez l'individu lors de la réalisation de diverses tâches, ainsi qu'aux structures cognitives emmagasinées dans la mémoire. Trois caractéristiques reviennent constamment dans les écrits recensés pour décrire cette approche. D'abord, les auteurs réfèrent à l'idée d'une transposition des apprentissages d'une tâche source vers une tâche cible permettant la réutilisation des apprentissages de la tâche source (Tardif, 1999). Cette réutilisation nécessite toutefois une recontextualisation des apprentissages pour pouvoir parler de transfert. Ensuite, les apprenants se serviront de leurs connaissances antérieures pour réaliser de nouvelles tâches. Enfin, la finalité privilégiée du transfert s'avère l'amélioration d'une performance en distinguant ce qui s'applique ou non à un contexte précis (Haskell, 2001).

Barth (2004) ramène l'aspect contextuel en soulignant que le transfert réfère à la capacité de réutiliser des savoirs ou des savoir-faire dans un nouveau contexte d'apprentissage. L'apprenant arriverait à généraliser son processus d'apprentissage et à le transférer dans un contexte ayant des caractéristiques différentes. Il y a une dissonance entre le contexte de départ et le contexte de transfert tout aussi longtemps que l'apprenant n'arrive pas à utiliser ses connaissances antérieures dans un nouveau contexte d'apprentissage (Barth, 2004). Sur ce point, sa conception se rapproche de celle de Presseau et Frenay (2004) qui conçoivent le transfert comme un « processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (p. 161). Le transfert ne se limite pas à une forme de généralisation consistant à étendre à un ensemble ce qui s'appliquait à un nombre limité de cas semblables : il nécessite aussi de distinguer ce qui s'applique ou non à un contexte précis (Presseau et Frenay, 2004). Pour conclure, Erstad (2012) juge que la façon dont le transfert a été travaillé depuis plusieurs décennies ne cadre pas avec les recherches sur l'apprentissage qui ramènent une composante contextuelle. Dans l'un de ses textes, Basque (2004) promouvait une hypothèse semblable en soulignant que les cadres d'analyse des tenants de l'approche symbolique de la cognition ne retiennent pas les éléments constitutifs du contexte, c'est-à-dire la culture. Suivant cette observation, l'un des principaux enjeux actuels consiste à conceptualiser le terme de transfert de façon à pouvoir l'employer pour l'étude des usages numériques. La non-congruence des contextes d'apprentissage constitue un enjeu du champ de l'éducation, que les technologies numériques soient impliquées ou non (Basque, 2004; Erstad, 2012).

Les chercheurs de l'approche contextuelle adoptent comme visée une intégration des théories cognitivistes axées sur l'individu et celles des théories de l'activité axées sur l'environnement social avec le postulat d'une indivisibilité entre la cognition et l'environnement socioculturel. En d'autres mots, la compréhension de l'apprentissage d'une personne ne réside pas seulement dans son processus

cognitif, mais dans une activité, une pratique empirique réelle, qui est influencée par les contextes socioculturels (Basque, 2004; Greeno, 1997; Lektorsky, 2009). Greeno (1997) souligne que les recherches de cette approche peuvent porter sur l'activité d'un individu et d'un groupe. Dans les études des activités d'un groupe, on s'intéresse aux propriétés des pratiques sociales, en utilisant des concepts et des méthodes issues de l'ethnographie, de l'analyse de discours, de l'interactionnisme symbolique et de la psychologie socioculturelle pour connaître l'écart entre celui-ci le premier contexte d'apprentissage et le contexte de transfert. Le terme *contexte* renvoie non pas tant à la situation dans laquelle l'activité cognitive se déploie, mais à la culture globale dans laquelle celle-ci prend place (Basque, 2004).

D'un constat sur les frontières entre la maison et l'école provient la pertinence du recours à une approche contextuelle. Pour Furlong et Davies (2012), ces frontières renvoient aux valeurs, aux normes et aux règles qui régissent les pratiques dans un contexte donné. Par exemple, les règles concernant l'usage d'un téléphone intelligent sont souvent moins strictes à la maison que dans une institution scolaire (Alava et Morales, 2015; Dauphin, 2012). Ces frontières se brouillent avec la mobilité des technologies, les adolescents souhaitant souvent recourir aux technologies à l'école avec la même liberté qu'à la maison (Furlong et Davies, 2012). Par conséquent, être au fait des usages numériques extrascolaires que les apprenants du secondaire transfèrent sans l'aide de l'enseignant prend de l'importance. Une contribution d'Edwards et coll. (2009) vient montrer la nécessité de ne pas enfermer les pratiques dans le contexte les faisant émerger et que leur connaissance permet d'enrichir les pratiques pédagogiques. Par exemple, en s'inspirant des pratiques d'écriture des jeunes au quotidien sur Internet, le personnel enseignant peut créer des situations d'enseignement-apprentissage plus significatives pour eux tout en travaillant la compétence d'écriture prescrite par le curriculum (Lebrun, 2015). Avec l'approche symbolique de la cognition, les chercheurs voient le transfert comme un processus cognitif impliquant une personne qui transporte le produit de l'apprentissage d'une tâche, d'un problème ou d'une situation vers une autre tâche. Beach critique cette interprétation du transfert oubliant l'idée d'une relation entre l'individu et le contexte d'apprentissage : « nos expériences de continuité à travers le temps et le contexte ne sont fonction ni de l'individu ni du contexte, mais de leur relation » (1999, p. 102, traduction libre). L'efficacité du transfert provient plutôt des représentations de la perception des apprenants concernant la ressemblance entre les deux contextes (Basque, 2004). Ainsi, la culture de l'adolescent oriente son activité et sa motivation à apprendre dans le contexte de l'école.

Concernant les représentations que les adolescents se font d'un contexte d'apprentissage, un principe important apparaît donc en lien avec les capacités de transfert de l'apprenant, c'est-à-dire « l'importance, dans les situations de formation, de favoriser une certaine concordance entre le contexte d'apprentissage et l'un ou l'autre contexte de mobilisation des connaissances » (Frenay et Bédard,

2011, p. 127). Tout ce processus demeure interprétatif et culturel, au sens où il est inséré dans un contexte déterminé et interprété par un sujet. La construction d'un savoir se réalise ainsi en participant à une pratique sociale (Basque, 2004; Greeno, 1997). Pour que l'apprenant retire un apprentissage dans un nouveau contexte, il doit prendre conscience de ses représentations concernant les deux contextes et s'ajuster, avec l'aide d'un enseignant ou d'un formateur, aux contraintes des systèmes physiques et sociaux avec lesquels il interagit. Concernant la motivation à apprendre, le regard subjectif de l'apprenant sur son activité se révèle un facteur beaucoup plus déterminant que les caractéristiques dites objectives de la situation. L'enseignant doit également amener l'adolescent à saisir qu'un savoir peut être utilisé de manière flexible dans divers contextes. Sachant cela, nous souhaitons observer si les représentations des adolescents concernant les pratiques d'écriture, de communication orale et de lecture à travers les usages numériques extrascolaires ont été prises en compte lors de la mise en place d'activité d'enseignement-apprentissage à l'école.

QUESTION DE RECHERCHE

La question de recherche est formulée de la façon suivante : considérant le développement de pratiques d'écriture, de pratiques de communication orale et de pratiques de lecture à travers les usages numériques extrascolaires, ainsi que le problème de l'écart et de la discontinuité entre les usages numériques des contextes scolaire et extrascolaire, quels apprentissages les adolescents pourraient-ils transférer dans le cadre de la discipline des trois compétences disciplinaires du français, langue d'enseignement?

MÉTHODOLOGIE

Le mémoire duquel est tiré cet article se voulait une analyse documentaire qualitative tentant « de répondre aux questions spécifiques d'une recherche en étudiant des documents » (Paillé, 2007, p. 135). Dans cette optique, pour répondre à la question de recherche, une approche de type descriptif a été retenue, consistant spécifiquement « à décrire et à analyser des comportements et des événements dans un environnement particulier. Elle peut avoir pour point de départ une théorie éducative ou une pratique éducative » (Thouin, 2014, p. 66). Ici, l'environnement en question concerne le quotidien des adolescents. Pour cet article, le choix du critère d'identification d'une période qui délimite la recension des écrits s'appuie sur la publication de Boullier (2016), dans laquelle l'auteur mentionne que les usagers employaient peu le syntagme « le numérique », le concept principal de l'article, avant les années 2010. Ainsi, un intervalle de publication entre 2010 et 2018, date de rédaction du mémoire duquel sont tirés les résultats, représente le critère de restriction pour les documents sélectionnés. Ceux-ci doivent également constituer une source primaire révisée par les pairs et rédigée en français ou en anglais. Le critère de la langue est nécessaire pour

éviter des biais de traduction d'une langue que les chercheurs ne maîtrisent pas suffisamment.

La recension des écrits a été réalisée en puisant dans des banques de données relatives à l'éducation (Education Source et ERIC) et plus globalement, dans certaines bases de sciences humaines et sociales (CAIRN, Érudit, Persée, PsycINFO et SocINDEX). S'ajoutent les revues spécialisées de l'éducation et/ou des technologies numériques, notamment *Computers & Education*, *Australian Journal of Educational Technology*, *Oxford Review of Education* et la *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. Nous recourons aux mots-clés suivants : « français, langue d'enseignement », « pratiques communicationnelles », « pratiques d'écriture numérique » et « pratique de lecture numérique ». La discipline scolaire du français a été retenue puisque celle-ci relève de la langue d'enseignement de la majorité des écoles secondaires du système éducatif québécois.

Quant à la population visée, le terme récurrent pour désigner les apprenants de niveau secondaire est « adolescent ». Enfin, pour contextualiser les usages numériques des adolescents, nous utilisons les mots-clés « contexte scolaire » ou « contexte extrascolaire ».

Au total, 86 documents révisés par les pairs ont été inclus dans le mémoire. Les résultats les plus saillants sont inclus dans cet article et proviennent tous d'articles, à l'exception de quatre chapitres de *handbook*, de quatre thèses, de trois monographies, de deux rapports de recherche, d'un chapitre de livre et d'un acte de colloque. Aucun critère de restriction de notre méthodologie ne concernait les cadres théoriques et méthodologiques des études, mais nous tenons tout de même à mentionner leur diversité dans les documents recensés, allant de l'étude de cas à la méta-analyse. Les études incluses dans cette analyse documentaire ont été menées dans dix pays différents : Allemagne, Angleterre, Australie, Belgique, Canada, Chine, États-Unis, France, Italie, Malaisie, Norvège, Pays-Bas, Portugal et Suisse. Après cette recension des écrits, les documents ont été analysés à l'aide d'un devis méthodologique composé de deux étapes.

La première étape consiste ainsi à « cerner par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 164). Une préanalyse constitue la première étape de la construction d'un relevé de thèmes. Celle-ci survient à la suite de plusieurs lectures préalables du matériau à l'étude pour effectuer différentes formes de marquage nous permettant de nous approprier les éléments saillants des textes. Ce marquage sert à générer des thèmes, parce qu'il peut se révéler « plus aisé d'attribuer des thèmes si le texte a d'abord été subdivisé » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 245). Ensuite, une thématisation continue est effectuée, ce choix rendant possible une démarche d'attribution de thèmes à l'ensemble du corpus. La deuxième étape, l'analyse de contenu, commence avec l'importation des documents dans le logiciel NVivo 11. Ceux-ci sont ensuite mis en rubriques par codage à partir d'une arborescence

thématique. Par la suite, l'analyse de contenu est utilisée pour faire ressortir les rapprochements et les écarts existant entre les textes quant à la question de recherche. L'analyse est réalisée à l'aide de la stratégie de révision de texte qui « vise l'interprétation, afin de trouver des segments de texte qui revêtent une signification particulière dans le contexte d'étude » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 458). Ainsi, nous pouvons en venir à effectuer une synthèse du travail réalisé par les auteurs quant à notre objet de recherche.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats de l'analyse des données sont présentés en fonction des rubriques principales du mémoire duquel est tiré cet article, en l'occurrence le transfert des apprentissages et des trois compétences disciplinaires à acquérir durant les cours de français à l'école québécoise : « Lire et apprécier des textes variés » ; « Écrire des textes variés » et ; « Communiquer oralement selon des modalités variées ». Cette division sert à catégoriser les pratiques communicationnelles de la culture numérique des adolescents selon la compétence développée en contexte extrascolaire pour savoir s'il y a des possibilités de transfert vers le contexte scolaire. La majorité des études sont québécoises, mais des résultats de recherches françaises (p. ex. : Fluckiger et Bruillard, 2010) ou américaines (p. ex. : Lenhart et coll., 2010) peuvent servir à présenter des tendances mondiales relativement au développement de compétences disciplinaires d'apprentissage d'une langue première qui s'appliquent spécifiquement au contexte québécois.

Le transfert des apprentissages

L'analyse documentaire a permis de faire ressortir plusieurs points pertinents sur les apprentissages induits par les usages numériques, autant pour la classe de français que pour l'éducation au secondaire en général. Globalement, l'analyse des résultats a permis de confirmer qu'en contexte extrascolaire, la visée de l'acquisition de savoirs et de compétences à l'aide de technologies numériques consistait, avant tout, en la réalisation d'un désir de socialisation, ce désir étant lié à l'entrée à l'âge adolescent (Mercklé et Octobre, 2012). Pour plusieurs adolescents, le téléphone cellulaire ou l'ordinateur familial constituent les seuls moyens de se connecter à Internet et de communiquer avec leurs pairs (Mercklé et Octobre, 2012). Cet aspect n'est pas à sous-estimer, la socialisation étant un fort vecteur d'apprentissage durant l'adolescence. Les jeunes apprennent à exprimer leurs désirs et leurs opinions tout en respectant la ou les autres personnes impliquées dans le processus de communication (Aillerie, 2011; Mercklé et Octobre, 2012).

Les finalités de l'école semblent s'opposer à celles de l'apprentissage informel fréquemment associé au quotidien, parce que l'aspect identitaire que les adolescents recherchent par l'usage d'Internet se révèle absent et que le degré d'autonomie laissé à l'usage est moins élevé à l'école qu'à la maison (Fluckiger et Bruillard, 2010). Au quotidien, les adolescents usent des technologies pour

le divertissement et la socialisation. S'il y a création, elle sera liée à leur culture première, c'est-à-dire à une culture qu'ils connaissent déjà bien (Lebrun, 2015). À l'inverse, dans la classe de français, les apprenants doivent employer les technologies pour réaliser des travaux scolaires. Le logiciel de traitement de texte Word permet d'illustrer cette idée. Bien que les apprenants puissent déjà y recourir hors de l'école pour leurs pratiques personnelles d'écriture, ceux-ci ne savent pas nécessairement employer toutes les fonctionnalités utiles pour un travail scolaire formel (Fluckiger et Bruillard, 2010). Ainsi, lorsqu'un adolescent emploie une technologie à la fois dans le contexte extrascolaire et dans le contexte scolaire, il n'exploite pas nécessairement les mêmes compétences que celles demandées par le contexte de transfert, puisque les usages ne sont pas les mêmes entre le divertissement du quotidien et les travaux scolaires (Fluckiger et Bruillard, 2010).

Les apprentissages extrascolaires issus des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale avec les technologies numériques s'ancrent dans une logique permettant la communication en tout lieu et en tout temps avec les pairs. Les adolescents souhaitent également poursuivre la communication avec leurs pairs lors de la réalisation de travaux formels (Balleys, 2017). À l'intérieur de l'école, ils n'auront pas nécessairement cette liberté (Balleys, 2017; Dauphin, 2012). En revanche, de cette volonté viendront des pratiques comme la formulation de questions à un ami à propos d'un examen par clavardage ou la création d'un groupe Facebook pour collaborer autour de la réalisation d'une tâche, des pratiques que les écoles connaissent peu (Guichon, 2012). À travers les usages numériques s'ajoutent des apprentissages sur la recherche d'information (Belhadjin et coll., 2012), la lecture sur support numérique (Lebrun, 2015), l'écriture en français numérique (Penloup et Joannides, 2014), la création (Lacelle et coll., 2017) et les enjeux éthiques sur Internet (Blaya, 2013). Les trois prochaines sections mettent en lumière des initiatives d'enseignants pour favoriser le transfert des apprentissages du contexte extrascolaire vers le contexte scolaire.

Écrire des textes variés

L'enseignement de l'écriture dans un contexte d'omniprésence des technologies numériques ne remet pas totalement en question les savoirs en enseignement de l'écriture, ce contenu demeurant, à peu de choses près, le même que lorsque le papier et le crayon se retrouvent employés (Lacelle et coll., 2017). S'y ajoute plutôt l'importance de tenir compte des savoirs disciplinaires et didactiques de l'écrit traditionnel tout en considérant que le format numérique amène à redéfinir certains aspects textuels, par exemple la délinéarisation par l'hypertextualisation et la combinaison de l'écrit, de l'image et des sons. Une formation à l'écriture numérique ne doit pas négliger la maîtrise de l'outil numérique impliqué, mais ne doit pas devenir la compétence principale à développer dans l'acte d'écrire, d'autant plus que 60 % des adolescents américains ne considèrent pas que les messages instantanés en privé et les messages sur les réseaux sociaux aient une parenté avec les pratiques d'écriture de l'école (Lenhart et coll., 2010).

En effet, une majorité des apprenants du secondaire affirme ne pas aimer pratiquer l'écriture, malgré le recours récurrent à des technologies numériques pour réaliser cette activité. Par exemple, une proportion importante de ces apprenants déclare recourir aux fonctions de collaboration pour les travaux scolaires et pour échanger avec leurs camarades. Les adolescents voient ainsi une distinction entre l'écriture réalisée dans un contexte formel tel que l'école et la communication par les plateformes numériques. Selon eux, les normes et les règles qui encadrent l'écriture sont plus strictes dans la culture du contexte scolaire. Pour cette même raison, selon Guichon (2012), il devient important de distinguer les travaux formels de groupe encadrés par les enseignants par le biais d'un forum, par exemple, et les activités invisibles pour les enseignants par le biais de Facebook, dont les répercussions atteignent le contexte scolaire. Ce même auteur insiste sur l'idée que cette collaboration informelle n'est pas totalement inédite, mais que les réseaux sociaux offrent aux apprenants un espace de communication et de partage de l'information qui facilite cet apprentissage par les pairs. En revanche, les exercices d'apprentissage des langues en ligne deviennent une pratique marginale chez les adolescents, « sans doute parce que ce qui est généralement disponible en ligne relève d'une pratique de la langue mécanique et décontextualisée » (Guichon, 2012, p. 174).

De plus, la question de la prise en compte de la culture première des adolescents revient régulièrement dans la recension. L'école ne possède pas le monopole de l'écriture. Le développement de la compétence d'écriture commence, pour bien des adolescents, hors de l'école. Selon Schneider (2013), l'écriture possède une place importante dans la vie des adolescents et celle-ci ne se retrouve pas seulement liée aux travaux scolaires. En effet, plusieurs adolescents, écrivant surtout à titre personnel des histoires ou des chansons, affirment que leurs enseignants ne savent rien de ces pratiques et « s'en foutent » (Schneider, 2013, p. 325). Ce phénomène semble être exacerbé depuis la prolifération des technologies numériques (Guichon, 2012; Lacelle et coll., 2017; Schneider, 2013). La plupart des pratiques d'écriture numérique ne se retrouvent pas réinvesties en contexte scolaire. La *fanfiction* se révèle souvent inconnue ou critiquée par les enseignants de français. À l'école, les transgressions de la *fanfiction* quant aux genres traditionnels et à la propriété intellectuelle favoriseraient une réflexion en orientant la discussion vers les codes propres aux différents genres, les questions éthiques liées aux droits d'auteur et le phénomène des emprunts aux différents univers narratifs. Peu d'initiatives ressortent de la littérature scientifique (Schneider, 2013). Toutefois, certains enseignants font écrire une suite ou un antépisode à partir d'une nouvelle littéraire ou d'un roman (Lacelle et coll., 2017).

Parallèlement, les adolescents produisent les écrits demandés par l'institution scolaire, mais également interdits par celle-ci, quels que soient les outils et supports utilisés, du cahier de cours au clavardage. Schneider (2013) mentionne que plusieurs enseignants déplorent le déclin des pratiques d'écriture longue au profit du clavardage. Le langage SMS est très rapidement évoqué lorsqu'il est

question de l'écriture des adolescents (Schneider, 2013). La chercheuse mentionne toutefois qu'il ne faudrait pas simplifier la complexité des représentations du personnel enseignant, celles-ci s'avérant tout de même variées. Pour la plupart des enseignants, l'écriture représente un enjeu important de réussite scolaire et sociale, d'où leur inquiétude concernant les habitudes d'écriture que prennent les adolescents. Les adultes reprochent aux adolescents d'écrire phonétiquement, ce qui accentuerait la dégradation de leur orthographe et les empêcherait de construire les compétences langagières attendues à l'école.

Lire et apprécier des textes variés

La compétence « Lire et apprécier des textes variés » vit quelques métamorphoses apportées par l'omniprésence des technologies numériques au quotidien. À l'école, le format numérique ne supprime pas encore le livre papier, mais des enseignants commencent à employer des tablettes (Karsenti et Fievez, 2013; Lebrun, 2015). Situé entre l'ordinateur portable et le téléphone intelligent, ce nouvel outil semble pertinent dans le contexte d'éducation actuel, permettant la communication et la collaboration entre les apprenants et rendant l'information constamment disponible pour eux sous la forme de texte (Giroux et coll., 2013). Malgré ces initiatives, demeurant souvent à la discrétion des enseignants, la lecture d'un roman sur un support numérique ne devient pas encore une habitude suffisamment ancrée chez les apprenants pour que la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage authentiques devienne la norme. En effet, sur les 6057 apprenants sondés dans l'étude de Karsenti et Fievez (2013), seulement 362 affirment lire des livres sur leur iPad. Cette statistique indique que les administrateurs du domaine de l'école doivent faire preuve de prudence avant de procéder à l'achat massif de tablettes pour la lecture. La recherche de Karsenti et Fievez met en lumière que cette technologie n'est peut-être pas à même de susciter la motivation de la lecture chez les adolescents.

De plus, les apprentissages réalisés avec une tablette se rapporteraient plutôt à la recherche d'information, les usagers associaient encore la lecture d'un roman à un livre papier (Beaudry et Brehm, 2017; Belhadjin et coll. 2012). Un investissement dans des tablettes pour la lecture de roman n'offrirait pas de valeur ajoutée en raison des représentations que se font les adolescents du support privilégié pour cette activité (Belhadjin et coll. 2012). En fait, les usages numériques réalisés avec l'iPad relèvent de l'annotation des manuels scolaires, de l'utilisation d'applications pour prendre des notes sur des documents PDF, de l'emploi de l'application de traitement de texte, de la consultation de dictionnaires, de l'utilisation de l'application Keynote afin de réaliser des présentations et, dans une moindre mesure, de la consultation du portail de l'école et de l'agenda. Beaudry et Brehm (2017) mentionnent, à la suite d'un témoignage d'une enseignante de français, que l'iPad se trouve habituellement employé comme un outil de consultation et de travail pour les notes de cours, particulièrement pour l'apprentissage de la grammaire. Les élèves se servent de l'iPad comme d'un « cartable numérique »

(Beaudry et Brehm, 2017, p. 7) pour lire des notes de cours ou des passages du manuel et pour ajouter des informations, ce qui ne cadre pas réellement avec leurs usages numériques extrascolaires, qui relèvent de la communication et du divertissement (Clark et coll., 2009; Collin, 2017; Dauphin, 2012).

Lebrun (2015) note que le numérique ouvre un large éventail de possibilités pour accompagner la lecture d'une œuvre littéraire, que ce soit par des banques d'images tirées de sites culturels, par des expositions virtuelles, par des documentaires portant sur une époque ou par la littérature facilement accessible en format numérique. Parallèlement paraissent de plus en plus d'analyses de pratiques pédagogiques intégrant les technologies numériques à la classe de français : « produire un journal de lecture numérique, créer une émission de critique littéraire, collaborer à la création d'un blogue sur la poésie, créer un musée virtuel, éditer des textes collaboratifs en ligne sur le principe du wiki, acquérir une culture littéraire grâce à la baladodiffusion » (Lebrun, 2015, p. 14). Toujours selon Lebrun (2015), les outils vont de l'ordinateur au téléphone intelligent en passant par la tablette, et les activités proposées s'avèrent pertinentes aux yeux des adolescents. Cette même autrice mentionne que ces pratiques pédagogiques inspirées de leur culture première aident à rendre authentiques les travaux qui visent à développer la compétence « Écrire des textes variés » en plus que de celle concernant la lecture (MELS, 2006).

Communiquer oralement selon des modalités variées

La littérature rend compte de peu d'initiatives impliquant les technologies numériques pour développer la compétence « Communiquer oralement selon des modalités variées », contrairement à la lecture et à l'écriture (Beaudry et Brehm, 2017; Dumais, 2014; Lebrun, 2015; Garcia-Debanc, 2016). L'écart entre le contexte scolaire et le contexte extrascolaire ne semble pas faire partie des recherches sur cette compétence. Au mieux, selon Garcia-Debanc (2016) et Lebrun (2015), les recherches vont faire état de certaines pratiques de communication orale avec les technologies numériques. En fait, l'accent semble mis sur l'écoute d'une communication orale plutôt que sur la production de celle-ci. Il est question de nouvelles formes de pédagogies actives s'appuyant entre autres sur les dispositifs de classe inversée (Lebrun, 2015). Par exemple, l'ordinateur ou l'iPad permettrait aux élèves plus faibles de recevoir plus d'explications grâce à des vidéos, mais l'exploitation de ce potentiel ne se réalise pas encore totalement sur le terrain (Beaudry et Brehm, 2017). Garcia-Debanc (2016) mentionne tout de même que, par l'accessibilité qu'elles offrent à des données orales enregistrées, « les nouvelles technologies sont susceptibles de faciliter l'enseignement de l'oral » (p. 116). À sa connaissance, peu de recherches en rendent compte.

Malgré tout, les Actes du 12^e colloque de l' Association internationale pour la recherche en didactique du français (Depeursinge et coll., 2013) et une brochure éditée par le ministère de l'éducation nationale français (2014) rapportent des usages numériques des enseignants pour travailler l'oral dans une perspective

intégrée, c'est-à-dire que les apprentissages plus techniques, relatifs au débit ou au volume de la voix par exemple, servent à valoriser des apprentissages culturels dans la classe de français. Une fois de plus, la recherche fait plutôt état d'initiatives personnelles d'enseignant. De nombreuses possibilités s'ouvrent, parce que les plateformes numériques comme Skype permettent l'intégration du son, de fichiers et de l'image (Boullier, 2016). Ces possibilités ne sont pas nécessairement exploitées par l'école, l'avancement des connaissances en didactique de l'oral doit encore prendre en compte la création d'une progression des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral qui assurera un réel enseignement et une véritable évaluation de cette compétence en fonction du développement des élèves (Dumais, 2014). Cette problématique a mené la communication orale à être la compétence la plus oubliée quant à la question du transfert des apprentissages. Cette situation sera à suivre avec d'autres recherches dans les prochaines années puisque la pédagogie inversée et globalement, l'apprentissage à distance commencent à mettre l'accent sur des pratiques où l'élève écoute des vidéos ou enregistre une communication orale (Centre francophone d'informatisation des organisations [CEFRIO], 2018).

DISCUSSION ET CONCLUSION

Pour l'instant, les avantages obtenus par l'usage de technologies numériques, notamment le développement de compétences transposables en contexte scolaire et l'accroissement de la motivation, relèveraient de bénéfices supposés que de résultats observés (Beaudry et Brehm, 2017). Le transfert des usages et des compétences technologiques du contexte extrascolaire au contexte scolaire constituerait un processus loin d'être systémique (Fluckiger et Bruillard, 2010). La divergence des finalités et des normes entre les contextes créerait un écart entre les usages récurrents observables dans chacun d'eux (Clark et coll., 2009). Comme l'inscription des technologies numériques dans le contexte scolaire implique des finalités différentes de celles du contexte extrascolaire, un individu employant une technologie dans les deux contextes n'exploite pas nécessairement les mêmes compétences (Fluckiger et Bruillard, 2010). L'idée que les connaissances soient transférables entre le quotidien et l'école est mise en cause, car les compétences d'un individu sont situées dans un contexte.

Une prise de conscience de la limite de la compétence numérique développée avec les usages ludiques et communicationnels pour le milieu scolaire devient désormais une considération importante si un enseignant souhaite que les adolescents apprennent à « exploiter les technologies de l'information et de la communication » (MELS, 2006, p. 46). Le manque de conceptualisation de leurs usages numériques apparaît comme un obstacle à une décontextualisation qui pourrait théoriquement faciliter un transfert des apprentissages vers l'école (Fluckiger et Bruillard, 2010). Les apprentissages induits par les usages numériques constituent des savoirs de sens commun partagés par les membres d'un groupe

social et adaptés dans un contexte lié au quotidien, devenant inadaptés dans d'autres contextes comme l'école.

Les résultats présentés montrent que le problème provient du fait que « l'intégration des technologies de l'information et de la communication en enseignement demeure caractérisée, dans la majeure partie des pays industrialisés, par une utilisation relativement marginale de ces ressources et restreinte à certains types d'activités en classe » (Larose et coll., 2010, p. 71), une tendance ne semblant pas s'inverser avec l'arrivée de jeunes enseignants. Ceux-ci reproduiront les pratiques en cours ou posséderont une connaissance superficielle des possibilités des usages numériques sur le plan pédagogique (Larose et coll., 2010). De prochaines recherches gagneraient ainsi à s'intéresser au rapport au numérique des enseignants et au développement de la compétence numérique de ceux-ci. L'hypothèse que de meilleurs résultats quant à l'enseignement des contenus disciplinaires pourraient subvenir si l'usage d'une technologie numérique se retrouvait combiné à une approche constructiviste a été également émise par le CEFRIO (2018).

Notre recherche comporte des limites. D'abord, cette analyse documentaire doit être réinvestie dans une démarche empirique pour démontrer tout son potentiel, surtout qu'il existe encore peu de recherches documentant le transfert des apprentissages, ou ses concepts apparentés, comme l'écologie de l'apprentissage ou la théorie de l'activité, directement en lien avec les usages numériques. Puis, seulement des études de langue française et anglaise ont été considérées pour le corpus final. Par ailleurs, comme un bon nombre des publications du corpus était en anglais, des biais peuvent provenir de leur traduction. Enfin, il faut rappeler que la recherche servait à présenter un portrait du transfert des apprentissages induits par les usages numériques vers la classe de français plutôt qu'à donner des prescriptions sur des pratiques pédagogiques avec le numérique. Suivant cet objectif, nous avons bâti notre recherche autour « du contexte scolaire », mais nous demeurons conscients de l'hétérogénéité des différents systèmes d'éducation du monde et des différentes écoles au sein d'un même système d'éducation. Cette recherche sert avant tout à saisir le numérique comme objet d'étude.

RÉFÉRENCES

- Aillerie, K. (2011). Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web [thèse de doctorat, Université Paris-XIII]. Archives ouvertes HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00653958/document>
- Alava, S. (2013). Usages numériques des adolescents et compétences scolaires acquises. *Formation et profession*, 21(2), 34-51. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.20>
- Alava, S. et Morales, L. (2015). Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 138-164. <https://doi.org/10.7202/1036036ar>
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>

- Balleys, C. (2017). L'incontrôlable besoin de contrôle : Les performances de la féminité par les adolescentes sur YouTube. *Genre, sexualité & société*, (17). <https://doi.org/10.4000/gss.3958>
- Barth, B. M. (2004). Le transfert des connaissances : Quels présupposés? Quelles implications pédagogiques? Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 269-283). Presses de l'Université Laval.
- Basque, J. (2004). Le transfert des apprentissages : Qu'en disent les « contextualistes »? Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 49-76). Presses de l'Université Laval.
- Baron, G.-L. (2014). Éléves, apprentissages et « numérique » : Regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en éducation*, 18(2), 91-103. <https://doi.org/10.4000/rec.8525>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24(1), 101-139. <https://doi.org/10.3102/0091732X02400101>
- Beaudry, M. C. et Brehm, S. (2017). L'utilisation du iPad en classe de français au secondaire: quels usages par l'enseignant? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.7202/1046905ar>
- Belhadjin, A., Bourhis, V. et Denizot, N. (2012). Lecture écran, lecture papier : discours d'élèves de lycée professionnel. *Études de linguistique appliquée*, 2(166), 199-214. <https://doi.org/10.3917/ela.166.0199>
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace : prises de risque et cyberviolence*. De Boeck Supérieur.
- Boullier, D. (2016). *Sociologie du numérique*. Armand Colin.
- Centre francophone d'informatisation des organisations. (2018). Usages du numérique dans les écoles québécoises : l'apport des technologies et des ressources numériques à l'enseignement et à l'apprentissage. CEFRIO.
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. *Document numérique*, 10(3), 81-106. <https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2007-3-page-81.htm>
- Clark, W., Logan, K., Luckin, R., Mee, A. et Oliver, M. (2009). Beyond Web 2.0: Mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 56-69. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00305.x>
- Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 22, 89-117. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01218240/document>
- Collin, S. (2017). Les élèves sont-ils prêts à apprendre avec le numérique? Dans T. Karsenti et J. Bugmann (dir.), *Enseigner et apprendre avec le numérique* (p. 149-158). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.11342>
- Cottier, P. et Burban, F. (dir.). (2016). *Le lycée en régime numérique : usages et compositions des acteurs*. Octarès Éditions.
- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences? *Questions vives, recherches en éducation*, 7(17), 37-52. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.988>
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien : Arts de faire* (2^e éd., vol. 1). Gallimard.
- Depeursinge, M., Florey, S., Cordonio, N., Aeby Daghe, S., De Pietro, J.F., et Association internationale pour la recherche en didactique du français. (2013). *L'enseignement du français à l'ère informatique : actes du 12^e colloque de l'AirDF tenu du 29 au 31 août*. Haute école pédagogique du canton de Vaud, UER Didactique du français.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>

- Edwards, R., Biesta, G. et Thorpe, M. (2009). *Rethinking contexts for learning and teaching: Communities, activities and networks*. Routledge.
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth – beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163, 51–61. <https://doi.org/10.4000/rfp.978>
- Fluckiger, C. (2017). Innovations numériques et innovations pédagogiques à l'école. *Recherches*, (66), 119–134. <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01588403>
- Fluckiger, C. et Bruillard, É. (2010). TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. Dans F. Chapron et E. Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle* (p. 198–207). Presses de l'ENSSIB.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2011). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois et G. Chapellet (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (2^e éd., p. 125–137). Presses universitaires de France.
- Furlong J. et Davies C. (2012). Young people, new technologies and learning at home: Taking context seriously. *Oxford Review of Education*, 38(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577944>
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux?. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 107–118. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>
- Giroux, P., Coulombe, S., Cody, N. et Gaudreault, S. (2013). L'utilisation de tablettes numériques dans des classes de troisième secondaire : retombées, difficultés, exigences et besoins de formation émergents. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 20, 1–27. http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2013/07-giroux-cren/sticf_2013_NS_giroux_07p.pdf
- Greeno, J.G. (1997). On claims that answer the wrong question. *Educational Researcher*, 26(1), 5–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X026001005>
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens – déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19(1), 157–187. <https://doi.org/10.3406/stice.2012.1041>
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning*. Academic Press.
- Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, 11(60), 99–120. <https://doi.org/10.3406/reso.1993.2369>
- Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). *LiPad à l'école : Usages, avantages et défis : Résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. https://manuscritdepot.com/documentspdf/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf
- Lacelle, N., Boutin, J. F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lai, K.-W., Khaddage, F. et Knezek, G. (2013). Blending student technology experiences in formal and informal learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 414–425. <https://doi.org/10.1111/jcal.12030>
- Larose, F., Grenon, V., Carignan, I. et Hammami, A. (2010). Les TIC en enseignement des langues au Québec : objet obscur d'un désir prescrit? *Québec français*, (159), 71–72. <https://id.erudit.org/iderudit/61597ac>
- Lebrun, M. (2015). Lire des textes littéraires à l'ère des humanités numériques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1, 1–19. <https://doi.org/10.7202/1047789ar>
- Lektorsky, V. (2009). Mediation as a means of collective activity. Dans A. Sannino, H. Daniels et K. Gutiérrez (dir.), *Learning and expanding with activity theory* (p. 75–87). Cambridge University Press.
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S. et Purcell, K. (2010). Teens and mobile phones: Text messaging explodes as teens embrace it as the centerpiece of their communication strategies with friends. Pew Internet & American Life Project. <https://eric.ed.gov/?id=ED525059>

- Merkklé, P. et Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *Recherches en sciences sociales sur Internet*, (1), 1–23. <https://doi.org/10.4000/reset.129>
- MELS. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : Français, langue d'enseignement*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014, 17–19 novembre). *Les métamorphose de la parole à l'heure du numérique : Enseigner l'oral* [brochure]. 5^e édition du Rendez-vous des lettres, Paris, France. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/58/4/enseigner_lettres_2014_web_1008584.pdf
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133–151. [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Penloup, M. C. et Joannidès, R. (2014). Quelles modifications des pratiques spontanées d'écriture d'adolescents à l'ère des littératies numériques? *Québec français*, (172), 25–26. <https://id.erudit.org/iderudit/72006ac>
- Perriault, J. et Paul, V. (2004). Pratiques d'information et de communication : l'empreinte du numérique. *Hermès, La Revue*, 39(2), 9–16. <https://doi.org/10.4267/2042/9456>
- Presseau, A. et Frenay, M. (dir.). (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'Université Laval.
- Proulx, S. (2001). Usages des technologies d'information et de communication: reconsidérer le champ d'étude. Dans *Actes du XII congrès national des sciences de l'information et de la communication, Émergences et continuité dans les recherches en information et communication* (p. 57-66). UNESCO.
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : Enjeux – modèles – tendances. Dans L. Vieira et N. Pinède-Wojciechowski (dir.), *Enjeux et usages des T.I.C. : aspects sociaux et culturels* (vol. 1, p. 7–20). Presses universitaires de Bordeaux.
- Rideout, V. et Robb, M. B. (2019). *The common sense census: Media use by tweens and teens*. Common Sense Media.
- Schneider, É. (2013). Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens [thèse de doctorat, Université de Caen]. Archives ouvertes HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00911228>
- Steeves, V. (2014). *Young Canadians in a wired world, Phase III: Experts or amateurs? Gauging young Canadians' digital literacy skills*. MediaSmarts. https://mediasmarts.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/YCWWIII_Experts_or_Amateurs.pdf
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Éditions Logiques.
- Thorndike, E. L. et Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8(3), 247.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. MultiMondes.
- UNICEF. (2017). *La situation des enfants dans le monde 2017 : Les enfants dans un monde numérique. Division de la communication*. https://www.unicef.org/media/48606/file/SOWC_2017_Summary_FR.pdf
- Vidal, G. (2012). *La sociologie des usages: Continuités et transformations*. Éditions Lavoisier.

CHARLES BOURGEOIS est candidat au doctorat en éducation et chargé de cours à l'Université de Sherbrooke ainsi que membre étudiant du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ). Ses travaux s'inscrivent dans la technopédagogie et s'orientent vers les enjeux d'inégalités dans le développement de la compétence numérique, de bien-être numérique et du recours aux algorithmes prédictifs en éducation. charles.bourgeois@usherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE est professeur titulaire au département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke. Il est directeur du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ses recherches portent sur l'apprentissage et le développement, les changements de paradigme en formation, l'approche sociocritique du numérique en éducation et le développement de la compétence numérique des apprenants. jean.gabin.ntebutse@usherbrooke.ca

CHARLES BOURGEOIS is a PhD student in education, a lecturer at the University of Sherbrooke as well as a student member of the Center for Studies and Research on Transitions and Learning (CÉRTA) and of the Research Network Chair on youth of Quebec (CRJ). His work focuses on inequalities in the development of digital skills, digital well-being, and the use of predictive algorithms in the field of education. charles.bourgeois@usherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE is a full professor in the pedagogy department of the University of Sherbrooke. He is a regular researcher at the Center for Studies and Research on Transitions and Learning (CÉRTA) and at the Center for Research and Intervention on Academic Success (CRIRES). His research focuses on learning and development, paradigm shifts in training, the socio-critical perspective on digital technology in education and the development of digital competence. jean.gabin.ntebutse@usherbrooke.ca

LES LIENS ENTRE LES OBJECTIFS DE FORMATION, LES FACTEURS SOCIODEMOGRAPHIQUES ET LA REUSSITE CHEZ DES PARTICIPANTS A UN MOOC PROFESSIONNALISANT

THÉODORE NJINGANG MBADJOIN et RAWAD CHAKER *Université Lumière
Lyon 2*

RÉSUMÉ. Cet article étudie les facteurs de réussite dans un cours en ligne ouvert à tous (*Massive Open Online Course* [MOOC]) professionnalisant. D'une part, nous cherchons à savoir si les objectifs professionnels, les objectifs de réussite, et les buts de formation sont liés à la réussite. D'autre part, nous cherchons à vérifier si les facteurs socioprofessionnels, démographiques ou le temps disponible à la formation sont également liés à la réussite. Nos résultats montrent que ce sont des facteurs externes tels que le genre, la catégorie socioprofessionnelle, le fait d'être en emploi ou non, ainsi que la disponibilité temporelle qui influencent la réussite dans une formation continue en ligne, plutôt que des facteurs conatifs tels que les objectifs d'investissement professionnel et les objectifs de réussite. Ce qui met l'accent sur l'importance des éléments écologiques dans l'accomplissement pédagogique en situation de formation.

THE LINKS BETWEEN LEARNING OBJECTIVES, SOCIODEMOGRAPHIC FACTORS
AND LEARNING ACHIEVEMENT AMONG PARTICIPANTS OF A PROFESSIONAL
DEVELOPMENT MOOC

ABSTRACT. This article explores the success factors in a professional Massive Open Online Course (MOOC). On the one hand, we are investigating whether professional goals, success goals, and certification goals are linked to success. On the other hand, we seek to verify whether socio-professional, demographic factors or the time available for training are also linked to success. Our results show that external factors such as gender, occupational group, being employed or not, and availability influence success in continuing online education, rather than conative factors related to professional and learning goals. These results underline the importance of ecological elements in the educational accomplishment in a training situation.

L'apprenant adulte peut aujourd'hui s'investir dans une formation pour compléter ou enrichir son parcours universitaire, tout en se fixant des objectifs professionnels personnels en rapport ou non avec les besoins du marché de l'emploi. Le nombre important d'étudiants qui adhèrent aux différents cours

proposés par les dispositifs de formation continue propose un terrain conséquent d'analyse des processus d'apprentissage dans le but d'enquêter sur les capacités déployées pour réussir son projet professionnel (Carré, 2006; Minichiello, 2013). Il existe, dans cette optique, plusieurs travaux de recherche qui s'intéressent au rapport entre le parcours de formation, l'orientation professionnelle, les comportements sociaux et professionnels des acteurs selon le cursus proposé, les intentions et la motivation (Charlier, 2014; Heutte et coll., 2016; Siemens et coll., 2013). Différents positionnements théoriques permettent de s'emparer de la relation entre le champ de l'apprentissage et les projets professionnels des participants, comme la théorie sociale cognitive et le concept d'efficacité personnelle (Vieira et Coimbra, 2008). D'autres travaux évoquent les dimensions métacognitives avec les concepts d'auto-détermination et d'autorégulation pour étudier la lutte contre l'attrition au sein des cours en ligne ouverts à tous, ou *Massive Open Online Courses* (MOOC) en anglais, par l'accompagnement de l'apprenant (Gorgoumack, 2016). Le principe d'agentivité sous-jacent à la théorie sociale cognitive propose que des déterminants psychosociaux peuvent influencer les comportements et les choix individuels. Ces déterminants peuvent notamment renvoyer à des aspects conatifs dans le processus d'apprentissage, comprenant les attitudes, la motivation et la volition (Carré, 2006). Les attitudes concernent la phase pré-décisionnelle d'une action, et se caractérisent par des dispositions « qui peuvent se transformer en motifs d'engagement dans l'action » (Carré, 2006). La volition peut se définir comme « l'acte de s'engager et de persévérer dans une activité d'apprentissage » (Noël et Cartier, 2016). Dans cette perspective, les individus auraient donc la capacité d'influencer de façon plus ou moins intentionnelle leur activité et leur projet professionnel (Carré, 2004). Ceci peut se traduire dans les actions visant divers objectifs dans leur engagement et dans l'investissement professionnel (Vieira et Coimbra, 2008). Des travaux ont tenté de décrire le rapport entre les objectifs professionnels, l'orientation scolaire et la formation et l'apprentissage, en s'appuyant sur différents concepts de la théorie sociale cognitive (Bandura, 1989; Betz et Hackett, 1981; Lent et coll., 1994; Vieira et Coimbra, 2008).

Le présent article propose d'apporter une dimension analytique complémentaire aux travaux de Vieira et Coimbra (2008) sur la transition entre la formation, l'emploi et l'insertion socioprofessionnelle, en étudiant les facteurs de réussite selon deux familles de déterminants : les variables conatives d'un côté, et les variables contextuelles, liées aux caractéristiques sociales et démographiques des apprenants adultes, de l'autre. L'objectif est donc double. Dans un premier temps, nous cherchons à vérifier si des déterminants conatifs, tels les objectifs d'investissement professionnel (OIP), les objectifs de réussite et les buts de formation influencent la réussite dans le cadre d'un cours professionnalisant en ligne. Nous entendons donc étudier non pas les facteurs motivationnels, largement explorés par la recherche dans le domaine des MOOC ou des cours en ligne en général (Littlejohn et coll., 2016; Milligan et Littlejohn, 2017), mais

nous allons plutôt focaliser notre attention sur le fait de se fixer des objectifs de réussite. Dans un second temps, nous mobiliserons des variables « écologiques » telles que la situation socioprofessionnelle et les horaires de travail. En effet, les chercheurs soulignent l'existence d'une lacune relative dans la littérature sur la dimension sociale des apprenants au sein des MOOC (Goglio et Parigi, 2018). Nous avons choisi pour cette étude le MOOC Gestion de Projet (GdP) proposé par l'École Centrale de Lille.

CADRE THEORIQUE

Dans cette partie théorique, nous expliciterons en premier lieu les notions qui nous permettent d'opérationnaliser les déterminants d'ordre conatif, à savoir les objectifs de réussite, les objectifs professionnels et la capacité à s'investir dans une formation. Ensuite, nous présenterons les déterminants environnementaux, à savoir les facteurs sociaux et écologiques.

Les objectifs de réussite, les objectifs professionnels et la capacité de s'investir dans une formation

La notion de capacité d'action revêt divers sens selon le contexte professionnel et les objectifs poursuivis (Carré et Caspar, 1999). Le sentiment d'auto-efficacité est défini comme étant la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités (Bandura, 2002). Les dispositifs de type MOOC pourraient favoriser l'expression de cette croyance, de la confiance d'un étudiant à exécuter avec succès un ensemble de tâches déterminées et lui permettre de prévoir s'il s'engagera, persévéra et aboutira au succès de son projet professionnel (Lent et coll., 1999, cités dans Vieira et Coimbra, 2008). Les représentations de la capacité d'action dans un processus d'apprentissage sont identifiables par des conduites requises produisant des résultats observables au niveau de l'investissement professionnel (Caron et coll., 2014). Cet investissement semble s'inscrire dans les profils d'engagement et de persistance des participants au MOOC, à se fixer consciemment des objectifs et gérer son temps dans ce processus (Anderson et coll., 2014; Poellhuber et coll., 2014). Les actions individuelles conduisant l'individu à rechercher un emploi et à se fixer des objectifs professionnels dépendent du sentiment d'efficacité personnelle (Kizilcec et coll., 2016; Manto et coll., 2015). Le modèle fondé sur la théorie sociale cognitive intègre, selon Lent et coll. (1999), trois variables qui influencent de façon différenciée la posture et les comportements de l'individu dans un processus d'apprentissage visant à la réalisation des objectifs professionnels : « le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les objectifs professionnels » (Bandura, 1977; Lent et coll., 1999). Les expériences actives et vicariantes dans un environnement numérique d'apprentissage et de formation universitaire influencent les attitudes et les comportements des sujets ayant les objectifs d'un premier emploi ou d'un changement d'emploi par le suivi de formations professionnelles (Caron et coll., 2014). En complément de

ces travaux, nous positionnons ce travail dans le cadre de ce modèle théorique, en reliant des variables conatives tels que les objectifs de résultats (les attentes de réussite) et les objectifs professionnels (les attentes en termes d'emploi ou d'insertion professionnelle) avec la réussite dans un MOOC professionnalisant en gestion de projet.

En outre, un ensemble d'actions qualifiées de stratégies d'autorégulation amènent à mobiliser des moyens pour atteindre des buts, à utiliser systématiquement et consciemment des ressources cognitives lorsque les étudiants assument la responsabilité de leur apprentissage (Viau, 2005, cité dans Temperman, 2013). Ces actions pourraient donner une visibilité de l'investissement des apprenants engagés dans un MOOC. Les OIP seraient alors une modalité conative, un effort, tourné vers l'employabilité. Selon les recherches autour de l'efficacité personnelle dans ce domaine, il est admis qu'un apprenant qui s'inscrit à un MOOC se projette dans l'objectif de le valider, est motivé et croit en ses capacités de réussite (Cross, 2013; Yuan et Powell, 2013). Lorsque le sujet est confronté à des obstacles, ces capacités contribuent à prévoir son engagement, l'effort et la persévérance qui peuvent aboutir au succès de son investissement professionnel (Lent et coll. 1999; Vieira et Coimbra, 2008).

Les facteurs sociaux et écologiques en formation d'adultes

Pendant, le courant cognitiviste de l'apprentissage social prend également en compte le contexte d'apprentissage qui peut être plus ou moins favorable (Greene et Azevedo, 2009). Simonian, Chaker et Kaplan (2019) constatent par exemple que les possibles liens entre la perception de l'environnement et les stratégies d'auto-régulation, comme variables cognitives et motivationnelles, sont peu exploités. Comme autre exemple, le contexte social comme élément central de l'apprentissage a gagné en importance dans les débats scientifiques sur l'apprentissage à l'âge adulte (Hansman, 2001). L'auteure ajoute :

In contrast to psychological and behavioral understandings of learning, sociocultural models posit that learning is not something that happens, or is just inside the head, but instead is shaped by the context, culture, and tools in the learning situation. (Hansman, 2001, p. 45)

D'abord, nous considérons la variable contexte comme englobant les éléments liés aux conditions personnelles et professionnelles des apprenants adultes. Par exemple, l'approche biographique insiste également sur l'importance des conditions environnementales (Elder, 1974, cité dans Bourdon et Bélisle, 2014). En effet, de nombreuses études mettent en lien les variables telles que le genre, l'âge, le niveau d'éducation, le statut social et professionnel et la motivation pour la réussite dans un dispositif de formation d'adultes (Hobson et Puruhito, 2018; Liu et Young, 2017; Tseng et coll., 2019; Yang et Quadir, 2018; You et coll. 2016). D'autres variables contextuelles comme le soutien social agissent également en formation pour adultes et jeunes adultes (Bourdon et Bélisle, 2014; Leturcq, 2017; Vonthron et coll. 2007). Les conditions matérielles telles que le réseau

social (Li et coll., 2018), la vie familiale, les tâches domestiques et la disponibilité temporelle sont également citées comme facteurs pouvant affecter (ou non) la réussite ou la persistance dans des dispositifs de formation en ligne (Allan et Lewis, 2009; Lynch et Dembo, 2004; Park, 2007; Park et coll., 2009; Romero, 2011) ou bien les capacités de régulation de l'apprentissage (Hammarlund et coll., 2015). Pourtant, concernant plus précisément les MOOC, la manière dont le contexte socio-économique affecte la participation aux activités du cours ainsi que la réussite (notamment la certification) reste très peu étudiée (Goglio et Parigi, 2018). Au vu de cet état de l'art, il est alors nécessaire de confronter les résultats obtenus mettant en relation facteurs cognitifs et conatifs et réussite, avec ceux obtenus mettant en relation réussite et facteurs sociaux et écologiques.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE : LE MOOC GDP

Le MOOC GdP est proposé par l'École Centrale de Lille. Depuis sa première édition, en mars 2013, deux sessions sont organisées annuellement au printemps et à l'automne. Il a été adopté par dix-neuf établissements d'enseignement supérieur (Delpeyroux et Bachelet, 2015). Il vise par ailleurs l'intégration des apprenants à des cursus d'établissements supérieurs avec des situations très différentes de l'ouverture à tous. Les inscrits comprennent des étudiants qui suivent le cours dans le cadre de leur cursus obligatoire, ou parallèlement à celui-ci, ainsi que des professionnels, apprenants libres et seuls dotés d'une bonne culture numérique (Delpeyroux et Bachelet, 2015). L'objectif principal est de former des apprenants dans une démarche d'apprentissage avec une autonomie et une méthode favorable à la gestion du projet professionnel et l'investissement dans la recherche d'emploi. Le MOOC GdP s'organise sur deux grandes périodes de formation. La première propose un MOOC avec un tronc commun sur quatre semaines et se termine par un examen (certificatif), suivie d'une deuxième période de deux semaines aboutissant à un examen de certification avancée. Il existe deux types de parcours et de certification. Le parcours classique en entier (tronc commun + deux spécialisations) et le parcours avancé (parcours classique + étude de cas). L'étudiant peut suivre uniquement le tronc qui correspond aux quatre premières semaines du MOOC, sans spécialisation. La certification classique authentifiée intègre le parcours classique et un examen surveillé. La certification avancée implique le parcours avancé et un examen surveillé. Le dispositif offre quinze spécialisations à deux cohortes d'étudiants correspondant d'une part à des inscrits libres, quelle que soit leur origine et parcours professionnels ou de formation, et d'autre part, à des étudiants en cycle de préparation d'un diplôme de master ayant une obligation institutionnelle d'inscription.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Sur la base de notre introduction théorique, nous allons tenter de répondre aux questions de recherche (QR) suivantes :

- QR 1 : La réussite au MOOC GdP dépend-elle de facteurs reliés aux objectifs, tels que des objectifs d'investissement professionnel, des objectifs de réussite au MOOC, des buts de formation, etc.? Autrement dit, est-ce que la réussite dépend de la capacité des sujets de se fixer des objectifs pédagogiques et professionnels?
- QR 2 : La réussite au MOOC GdP dépend-elle de facteurs démographiques et écologiques, tels que le genre, le niveau d'éducation, la catégorie socioprofessionnelle, le temps de travail, etc.?
- QR 3 : Quels liens existe-t-il entre les objectifs professionnels et la disponibilité temporelle?

Les variables indépendantes sont détaillées dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. *Les déterminants de la réussite dans un MOOC*

Facteurs d'objectifs	Facteurs démographiques et socioprofessionnels
Objectifs d'investissement professionnel	Genre
Objectifs de certification	Âge
Buts de formation	Niveau d'études
	Statut socioprofessionnel
	En emploi ou sans emploi
	Horaires de travail

METHODOLOGIE

Participants et mode de collecte des données

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons mené une enquête par questionnaire administrée en ligne auprès des apprenants du MOOC GdP de la 13^e édition (mars-avril 2019). Le recueil de données a été réalisé par des enquêtes en ligne administrées à partir du serveur Lime Survey hébergé par l'Université de Lille. 449 participants ont répondu au questionnaire, dont 41,87 % de femmes, avec une moyenne d'âge de $M = 36,41$; $ET = 9,49$.

Les échelles de mesure

Données démographiques. Nous avons intégré différentes variables démographiques : l'âge, le genre, le niveau d'éducation (de pré-bac à bac+8) et la catégorie socioprofessionnelle (CSP) en nous basant sur la nomenclature de l'INSEE (2003).

Les horaires de travail. Nous enquêtons sur les horaires de travail en distinguant entre le temps complet, partiel ou ponctuel. De plus, nous posons la question des horaires journaliers pour les personnes en emploi : journée de travail régulière courte (de 9h à 17h ou de 8h à 16h); journée de travail régulière longue

(de 9h à 18h; de 9h à 19h; de 8h à 17h; de 8h à 18h); horaires fragmentés; travail essentiellement le matin; travail essentiellement l'après-midi; travail essentiellement le soir, et; travail essentiellement la nuit.

Les objectifs d'investissement professionnel. Pour analyser les OIP, notre outil d'enquête s'appuie sur la base théorique résumée dans le Tableau 1. Les questions (objectifs professionnels et résultats attendus) présentent des affirmations qui reflètent les intentions d'investissement professionnel des apprenants. Celles-ci portent notamment sur : le projet des apprenants, leur perception du développement professionnel, les ressources exploitées, l'implication dans la construction de leur carrière professionnelle, l'engagement et la conduite à tenir pour atteindre les objectifs une fois les études terminées. L'outil développé par Vieira et Coimbra (2008) présente une bonne fiabilité interne ($\alpha = 0,86$) et comprend cinq items présentés dans le Tableau 2. L'énoncé de la question est : « Nous vous présentons quelques affirmations qui peuvent (ou non) refléter vos projets, une fois le MOOC GdP terminé. Pour chacune de ces affirmations, indiquez sur l'échelle suivante en 7 points jusqu'à quel degré ces affirmations correspondent à votre opinion : 1 = *fort désaccord* à 7 = *accord complet* ».

TABLEAU 2. *Items de l'échelle d'OIP (Viera et Coimbra, 2008)*

« Une fois le MOOC GdP terminé, j'ai pour objectif de... » :

1. Me consacrer à mon développement professionnel
2. Mobiliser des ressources pour réaliser mes objectifs professionnels
3. M'impliquer dans la construction de ma carrière professionnelle
4. Consacrer toute mon énergie au domaine de ma vie professionnelle
5. M'engager dans ma carrière professionnelle

Les objectifs de certification. Nous avons mesuré les objectifs de certification grâce à une batterie d'items relatifs aux différentes possibilités de suivi du MOOC GdP, présentés dans le Tableau 3. Comme nous l'avons énoncé, ce dernier permet cinq niveaux de validation : du parcours classique à la certification avancée qui comprend le parcours avancé (parcours classique et étude de cas) avec un examen surveillé. Il existe également, bien entendu, l'audition libre que nous positionnons en premier niveau. Les répondants doivent indiquer sur une échelle en 4 points jusqu'à quel degré ces affirmations correspondent à leur opinion : 1 = *fort désaccord* à 4 = *accord complet* ».

TABLEAU 3. *Items de l'échelle des objectifs de certification*

« Mes objectifs de certification : »	
1.	Je me forme comme auditeur libre, je ne souhaite pas valider les connaissances acquises
2.	Je souhaite suivre uniquement les quatre premières semaines du MOOC (le tronc commun)
3.	Je souhaite suivre le parcours classique en entier (tronc commun + deux spécialisations)
4.	Je souhaite suivre le parcours avancé (parcours classique + étude de cas)
5.	Je souhaite passer la certification classique authentifiée (parcours classique + examen surveillé)
6.	Je souhaite passer la certification avancée (parcours avancé + examen surveillé)

Les buts liés à la formation. Nous avons proposé un ensemble d'items (créés par les auteurs), présentés dans le Tableau 4, afin d'enquêter sur les buts liés à la formation des inscrits au MOOC, lorsqu'ils ne sont pas étudiants en cohorte inscrits obligatoirement, afin de savoir ce qui les a motivés à suivre le cours en ligne : était-ce dans une visée de développement professionnel, personnel, parce que leurs employeurs les ont encouragés à le faire, ou bien pour trouver un emploi? Les répondants doivent choisir un seul item parmi les 9 proposés. Nous avons intégré des items correspondants à la mobilité professionnelle interne (p. ex : « Augmenter mes chances de d'obtenir un poste plus important dans mon entreprise ou structure actuelle ») ou externe (p. ex : « Augmenter mes chances de changer d'emploi avec les mêmes responsabilités (changer d'employeur ou de secteur d'activités »).

TABLEAU 4. *Items de la question à choix unique à propos des buts de formation*

« Mon but dans cette formation : »	
1.	Augmenter mes chances de trouver un emploi (si vous êtes actuellement sans emploi)
2.	Augmenter mes chances de changer d'emploi avec une meilleure position
3.	Augmenter mes chances de changer d'emploi avec les mêmes responsabilités (changer d'employeur ou de secteur d'activités)
4.	Augmenter mes chances de d'obtenir un poste plus important dans mon entreprise ou structure actuelle
5.	Augmenter mes chances d'obtenir davantage de responsabilités dans mon entreprise ou structure actuelle
6.	Acquérir des nouvelles compétences en vue d'une évolution ou changement professionnels futurs non définis pour l'instant
7.	Sans but précis de carrière, uniquement pour acquérir de nouvelles compétences en gestion de projet
8.	A la demande de quelqu'un (mon employeur ou institution)
9.	Pas de but professionnel, j'ai suivi le MOOC pour mon enrichissement personnel

La réussite. Nous avons recueilli les résultats de l'examen du tronc commun à la fin des quatre premières semaines et le final ayant lieu à l'issue des modules de spécialisation. Le score est sur 100.

Analyse des données

Le score moyen (variable réussite) obtenu par les participants à l'issu du MOOC donne une moyenne de $M = 61,89$; $ET = 28,75$. Le test de Shapiro-Wilk indique que la distribution des résidus viole la loi de normalité ($D_{sw} = 0,818$; $p < 0,001$). Nous utiliserons donc pour la suite de nos analyses impliquant la variable réussite des tests statistiques non paramétriques.

Concernant la variable OIP, l' α de Cronbach de l'échelle est de 0,83. Nous avons effectué une analyse factorielle confirmatoire (AFC) afin de vérifier si le modèle observé est ajusté au modèle théorique. Nous avons utilisé le test du ratio chi-carré sur le degré de liberté du modèle (χ^2/df), le « Comparative Fit Index » (CFI), le « Tucker Lewis Index » (TLI) et le *root mean squared error of approximation* (RMSEA). Des auteurs (Hu et Bentler, 1999) considèrent qu'une valeur supérieure ou égale à 0,95 pour le CFI et le TLI est bonne et acceptable à partir de 0,90. Une valeur inférieure ou égale à 0,06 pour le RMSEA est préférable mais acceptable en deçà de 0,08. Les tests montrent que le modèle unifactoriel des OIP s'ajuste bien à nos données : $\chi^2/df = 4$; $p < 0,001$; CFI = 0,98; TLI = 0,97; RMSEA = 0,07. Ces résultats nous permettent de calculer le score global des OIP en effectuant la moyenne entre les scores des cinq items : $M = 5,65$; $ET = 1,11$. Le test de Shapiro-Wilk indique que la distribution des résidus viole la loi de normalité ($p < 0,001$), ce qui est fréquent pour les grands échantillons. Nous utiliserons donc pour la suite de nos analyses impliquant les OIP des tests statistiques non paramétriques.

RESULTATS

QR 1 : les variables démographiques et la réussite

Le Tableau 5 présente les caractéristiques de notre échantillon. La majorité ($n = 222$) est détentrice d'un diplôme niveau Master, suivi d'un niveau Licence ($n = 110$), puis d'un niveau Bac+2 ($n = 44$). Les détenteurs d'un doctorat sont au nombre de $n = 38$, ce qui constitue un nombre non négligeable pour une formation certificative. La CSP la plus représentée est celle des demandeurs d'emploi ($n = 154$), suivis des cadres ($n = 99$), des étudiants ($n = 89$), des employés ($n = 65$), puis des professions intermédiaires ($n = 29$). Nous constatons le nombre important de demandeurs d'emploi dans notre échantillon, ce qui pourrait suggérer, pour cette population, une volonté de suivre une formation certifiante en vue de leur insertion socioprofessionnelle.

TABLEAU 5. *Caractéristiques démographiques de l'échantillon*

Données démographiques	n = 449
Genre	
M	261
F	188
Age	36,41 (9,49)
Education (niveau d'étude)	
Pré-bac	3
Bac ou équivalent	20
Bac+2 (Deug, IUT, BTS ou équivalent)	44
Bac+2 (prépas)	11
Bac+3 (Licence ou équivalent)	110
Bac+5 (Master ou équivalent)	222
Bac+8 (Doctorat ou équivalent)	38
Catégorie socioprofessionnelle (CSP)	
Agriculteur-exploitant	1
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	3
Cadre et professions intellectuelles (enseignant etc..)	99
Profession intermédiaire (technicien, agent de maîtrise...)	29
Employé	65
Ouvrier	0
Retraité	2
Etudiant	89
En recherche d'emploi	154
Inactif (autre qu'étudiant, retraité, ou en recherche d'emploi)	6

L'âge et la réussite. Le test de corrélation entre l'âge et la réussite indique un lien faible et positif : $r_s = 0,129$; $p = 0,009$. L'âge peut donc être lié positivement la réussite avec un effet faible.

Le genre et la réussite. Les femmes montrent une réussite supérieure à celle des hommes (respectivement $M = 69,01$; $ET = 27,91$ contre $M = 63,54$; $ET = 28,91$) de manière significative : $U = 22668$; $p = 0,022$

Le niveau d'étude et la réussite. La réussite dépend également du niveau d'étude de manière significative : $H(6) = 22,54$; $p = 0,001$. Les détenteurs d'un doctorat obtiennent le plus haut score ($M = 73,81$; $ET = 25,92$), suivis des Masters

($M = 69,21$, $ET = 26,93$), des détenteurs d'un Bac ou équivalent ($M = 66,31$; $ET = 20,33$), des Bac+2 préparatoires ($M = 66$; $ET = 27,83$), des Licences ($M = 62,19$; $ET = 26,45$), des Bac+2 généralistes ($M = 53,42$; $ET = 32,06$) et enfin des pré-Bac ($M = 18,50$; $ET = 23,33$). Ces résultats indiquent que la réussite dépend du niveau d'éducation avec d'un côté les Bac+5 et +8 qui obtiennent les plus hauts scores, et de l'autre les niveaux Bac+3 et deçà. Ce dernier groupe comprend toutefois de fortes disparités en termes de réussite, non liées au niveau d'étude (par exemple $M_{\text{Bac}} > M_{\text{Licence}}$).

La CSP et la réussite. La réussite dépend de la CSP : $H(8) = 17,61$; $p = 0,024$. Les inactifs sont ceux qui obtiennent les plus hauts scores ($M = 74,67$; $ET = 28,61$), suivis des demandeurs d'emploi ($M = 68,33$; $ET = 27,28$), des cadres ($M = 66,77$; $ET = 29$), des étudiants ($M = 64,23$; $ET = 28,40$), des employés ($M = 63,97$; $ET = 28,40$) et des professions intermédiaires ($M = 56,62$; $ET = 31,45$). Les tests post-hoc nous indiquent que les différences significatives sont observées notamment entre les professions intermédiaires et les cadres ($p = 0,021$), les demandeurs d'emploi ($p = 0,014$) et les inactifs ($p = 0,031$). Les différences observables entre les employés et les demandeurs d'emploi ($p = 0,016$), les cadres ($p = 0,002$) et les inactifs ($p = 0,005$) sont également significatives.

Nous pouvons, à la lumière de ces résultats, émettre l'hypothèse intermédiaire que la disponibilité ou flexibilité temporelle peut constituer un facteur direct ou indirect influençant positivement la réussite. En effet, les inactifs et demandeurs d'emploi possèdent par définition plus de temps disponible à la formation que les personnes en emploi. Les étudiants dédient leur temps à la formation (même si certains peuvent avoir un « job » ou un stage à côté). Parmi les personnes en emploi, les cadres peuvent par ailleurs jouir d'une plus grande autonomie et flexibilité dans leur emploi du temps que les employés ou les professions intermédiaires (Genin, 2017), même si leur charge de travail s'accroît régulièrement (Coron, 2019).

Situation professionnelle. Nous vérifions à présent le lien entre la réussite et la situation professionnelle, autrement dit entre le fait d'être en emploi ou sans emploi, afin d'essayer d'isoler le facteur « temps » parmi la population active. Nous avons donc regroupé les actifs en emploi d'un côté ($n = 198$), et les actifs demandeurs d'emploi de l'autre ($n = 154$). Le résultat du test indique qu'il n'y a pas de différences significatives entre les demandeurs d'emploi ($M = 68,35$; $ET = 27,28$) et les personnes en emploi ($M = 64,04$; $ET = 29,83$) : $U = 11351$; $p = 0,214$. Être en emploi, sans considérer la nature de la catégorie professionnelle, ou ne pas être en emploi ne définit donc pas la réussite. Par exemple, le test post-hoc entre les cadres et les demandeurs d'emploi n'est pas significatif, donc n'indique pas de différences significatives quant à la réussite entre ces deux CSP ($p = 0,971$). Nous pouvons donc affirmer que les facteurs de réussite à prendre en compte sont la disponibilité et flexibilité temporelle, ainsi que la catégorie professionnelle (dichotomie entre les cadres d'un côté, et les professions intermédiaires et les employés de l'autre côté dans notre cas).

Horaires de travail. Nous cherchons à présent à vérifier l'effet temporel sur la réussite des personnes en activité : il existe en effet des différences significatives en termes de réussite selon les horaires de travail indiqués : $H(9) = 22,09$; $p = 0,009$. Ce sont les personnes qui déclarent travailler entre 9h et 17h qui ont une meilleure réussite ($M = 70,85$; $ET = 18,17$). Tous les autres horaires (qui débutent à 8h du matin ou qui terminent à partir de 18h) se situent autour d'une moyenne générale à $M = 63$. Ainsi, des journées de travail plus courtes suggèrent une meilleure réussite au MOOC.

QR2 : les variables d'objectifs et la réussite

Les objectifs d'investissement professionnel et la réussite. Le test de corrélation entre réussite et OIP montre un lien significatif et négatif (Tableau 6) :

TABLEAU 6. *Corrélations entre réussite et OIP (rho de Spearman)*

	OIP	Réussite
1. Me consacrer à mon développement professionnel		-0,044
2. Mobiliser des ressources pour réaliser mes objectifs professionnels		-0,039
3. M'impliquer dans la construction de ma carrière professionnelle		-0,057
4. Consacrer toute mon énergie au domaine de ma vie professionnelle		-0,190**
5. M'engager dans ma carrière professionnelle		-0,136**
Score total OIP		-0,148**

** $p < 0,001$

Ces indices montrent que ce ne sont pas les individus déclarant des OIP élevés qui réussissent le mieux. D'ailleurs, nous observons significativement l'inverse, puisque la corrélation est négative pour deux items (4 : $r_s = -0,190$; $p < 0,001$ et 5 : $r_s = -0,136$; $p < 0,001$) ainsi que pour le score total d'OIP : $r_s = -0,148$; $p < 0,001$, bien que les indices de corrélations soient très faibles. Il n'y a donc pas de lien positif entre la réussite et les facteurs d'objectifs professionnels.

Les buts professionnels et la réussite. Les résultats suivants indiquent les raisons de l'inscription en début du MOOC. Les items « Augmenter mes chances de trouver un emploi (si vous êtes actuellement sans emploi) » (33 %) et « Acquérir des nouvelles compétences en vue d'une évolution ou changement professionnels futurs non définis pour l'instant » (33,3 %) recueillent la majorité des voix. Parmi les sept items restants, le score le plus haut revient à « Augmenter mes chances de changer d'emploi avec une meilleure position » avec 9,4 %, ce qui indique une volonté d'une partie non-négligeable de l'échantillon ayant un emploi d'envisager une mobilité professionnelle à la suite du MOOC.

TABLEAU 7. Buts professionnels et réussite

	Buts de formation	Réussite		
		%	M	ET
1.	Augmenter mes chances de trouver un emploi (si vous êtes actuellement sans emploi)	33	71,89	24,87
2.	Augmenter mes chances de changer d'emploi avec une meilleure position	9,4	73,48	24,54
3.	Augmenter mes chances de changer d'emploi avec les mêmes responsabilités (changer d'employeur ou de secteur d'activités)	4,9	75,23	25,17
4.	Augmenter mes chances de d'obtenir un poste plus important dans mon entreprise ou structure actuelle	2,2	60,10	29,01
5.	Augmenter mes chances d'obtenir davantage de responsabilités dans mon entreprise ou structure actuelle	4,1	55,47	34,87
6.	Acquérir des nouvelles compétences en vue d'une évolution ou changement professionnels futurs non définis pour l'instant	33,3	69	25,95
7.	Sans but précis de carrière, uniquement pour acquérir de nouvelles compétences en gestion de projet	7,1	67,21	31,03
8.	A la demande de quelqu'un (mon employeur ou institution)	3	78,13	10,07
9.	Pas de but professionnel, j'ai suivi le MOOC pour mon enrichissement personnel	3	56	30,03

La réussite au MOOC ne dépend pas des buts professionnels de manière significative : $H(8) = 12,17$; $p = 0,144$. Autrement dit, la nature des buts professionnels fixés en amont de la formation n'est pas liée au fait de réussir ou non.

Les objectifs de certification et la réussite. Les objectifs de formation indiquent dans l'ensemble une plus grande volonté de suivre le parcours classique en entier ($M=3,52$; $ET=0,76$), suivi du parcours avancé ($M = 3,03$; $ET = 0,90$). En revanche, l'auditorat libre recueille la moyenne la moins élevée ($M = 1,63$; $ET = 0,82$). Les inscrits au MOOC ont donc au début du cours des objectifs de réussite relativement hauts (Tableau 8).

TABLEAU 8. Les objectifs de certification par niveau croissant et corrélation avec la réussite

Objectifs de certification (échelle de 1 à 4) par ordre croissant d'importance	Niv	M	ET	Réussite
1. Je me forme comme auditeur libre, je ne souhaite pas valider les connaissances acquises	1	1,63	0,82	-0,029
2. Je souhaite suivre uniquement les quatre premières semaines du MOOC (le tronc commun)	2	1,94	1,09	0,001
3. Je souhaite suivre le parcours classique en entier (tronc commun + deux spécialisations)	3	3,52	0,76	-0,098**
4. Je souhaite suivre le parcours avancé (parcours classique + étude de cas)	4	3,03	0,90	-0,125**
5. Je souhaite passer la certification classique authentifiée (parcours classique + examen surveillé)	5	2,90	0,97	-0,121**
6. Je souhaite passer la certification avancée (parcours avancé + examen surveillé)	6	2,71	0,98	-0,055

** $p < 0,01$

Nous observons des corrélations négatives et significatives, cependant plutôt faibles, entre la réussite et trois des six objectifs de réussite : « Parcours avancé » ($r_s = -0,125$; $p < 0,01$), « certification classique authentifiée » ($r_s = -0,121$; $p < 0,01$), et « parcours classique en entier » ($r_s = -0,098$; $p < 0,01$). Ces résultats montrent que les objectifs de réussite ne sont pas liés à la réussite effective. C'est même l'inverse pour certains cas : la corrélation est certes faible mais négative pour trois des possibilités de certification.

Ces résultats indiquent globalement que la réussite ne dépend pas des ambitions affichées en début de formation, qu'elles soient d'ordre pédagogique ou professionnelle.

Facteurs socioprofessionnels et objectifs. Afin d'étudier plus en profondeur les aspects matériels, tels que les facteurs temporels en formation, nous avons cherché à vérifier de manière complémentaire s'il était possible d'utiliser les variables d'objectifs pour mieux expliquer le rôle de la disponibilité et donc de l'investissement possible.

En effet, au vu de nos résultats jusqu'ici, il est nécessaire de mieux comprendre le rôle du temps et comment il est investi dans le cadre d'une formation professionnalisante. Nous avons croisé la variable OIP avec les horaires de travail pour vérifier si la disponibilité temporelle accrue conduisait à se fixer des objectifs d'investissement professionnels élevés. Les résultats montrent que les personnes en emploi avec des horaires courts (de 8h à 16h ou de 9h à 17h) déclarent en moyenne des OIP plus élevés ($M = 6,02$; $ET = 1,17$) que celles avec des horaires longs (de 8h à 18h, de 9h à 18h ou de 9h à 19h) ($M = 5,56$;

ET = 1,01) : $H(4) = 30,61$; $p < 0,001$. Les tests post-hoc s'avèrent significatifs entre chaque paire temps court-temps long ($0,001 < p < 0,026$).

Enfin, nous avons également étudié le facteur temps via la situation professionnelle, plus exactement entre le fait d'être en emploi ou sans emploi. Si nous croisons cette variable avec les OIP, nous remarquons que les personnes en recherche d'emploi ($M = 5,88$; $ET = 1,10$) déclarent des OIP plus élevés que celles en emploi à temps partiel ($M = 5,85$; $ET = 0,87$), qui ont des OIP plus élevés que les personnes à temps plein ($M = 5,50$; $ET = 1,17$) : $H(3) = 11,84$; $p = 0,008$ (les inactifs ont un score d'OIP : $M = 5,57$; $ET = 0,78$). Les tests post-hoc indiquent des différences significatives entre temps plein et chercheurs d'emploi ($p = 0,002$) et temps plein et temps partiel ($p = 0,015$). Ce résultat converge avec le précédent et met en lumière l'importance de la disponibilité matérielle pour s'engager dans un projet de formation professionnelle : il apparaît donc que les objectifs d'investissement professionnel dépendent du temps que l'on peut consacrer au projet professionnel.

DISCUSSION

QR 1 : la réussite en lien avec les facteurs sociodémographiques

Nos résultats montrent que la réussite dans le MOOC GdP dépend de variables tels que le genre, le niveau d'étude, la catégorie socio-professionnelle (CSP), le fait d'être en emploi ou non, ainsi que les horaires de travail. Les facteurs sociodémographiques définissent donc la réussite selon différentes mesures. Nos résultats concernant le genre (meilleure réussite des femmes) sont conformes à des études précédentes : Alstete et Beutell (2004) ont constaté, par exemple, que les femmes surpassaient les hommes dans un cours de gestion en ligne. De même, Arslan et coll. (2015) ont montré, dans leur étude sur 358 433 participants à des MOOC provenant de 24 pays, que les femmes sont plus susceptibles d'obtenir des certificats que les participants masculins. Concernant le niveau d'éducation, nous avons trouvé que les apprenants qui réussissaient le mieux étaient les détenteurs d'un Master ou d'un doctorat d'une part, puis venaient les autres diplômes (Licence et en deçà) dans le désordre par rapport au niveau d'étude. Ces résultats font partiellement écho à ceux de Kizilcec et coll. (2017), puis de Chaker et Bachelet (2020) qui ont constaté que plus le niveau d'éducation est élevé, plus le niveau de réussite est élevé dans un MOOC.

Concernant la CSP, nous avons trouvé que, parmi les personnes en emploi, ce sont les cadres qui ont la meilleure réussite. Notre revue de la littérature scientifique n'a mis en évidence que très peu d'études mettant en relation la réussite dans un MOOC et la CSP. Toutefois, dans l'étude de Goglio et Parigi (2018), il est montré que l'origine socio-économique prédit positivement la réussite. Leur étude comporte un autre résultat intéressant au vu de nos résultats : en comparant la réussite dans deux MOOC différents (« Statistical Learning »

et « Poverty and Inequality »), ils trouvent que les personnes sans emploi ont une meilleure réussite que les personnes en emploi pour le cours « Statistical Learning », chose qu'ils n'observent pas pour le cours « Poverty and Inequality ». Les auteurs proposent l'explication que les chances plus élevées de réussite pour les personnes exclues du marché du travail pour le cours sur l'apprentissage des statistiques suggèrent que les apprenants utilisent ce cours pour la mise à jour de leurs compétences et comme outil de signal pour les employeurs potentiels. Au contraire, le cours sur la pauvreté et l'inégalité pourrait davantage constituer une fonction récréative qu'instructive. Nous avons observé le même phénomène : nos résultats montrent que, pour notre cours technique sur la gestion de projet (compétences pouvant constituer une réelle valeur ajoutée pour des employeurs potentiels) les personnes en recherche d'emploi ont une meilleure réussite que toutes les personnes en emploi toutes catégories confondues. Leur situation socioprofessionnelle potentiellement « défavorisée » semble donc fonctionner comme une incitation à une utilisation instrumentale du cours (Goglio et Parigi, 2018). L'ensemble de ces données suggère donc que le MOOC, en fonction des objectifs pédagogiques, peut jouer un rôle modérateur de la relation entre la situation socioprofessionnelle des participants et leur réussite. L'étude de Castaño-Muñoz et coll. (2017) montre, par exemple, que les MOOC constituent une partie importante de l'apprentissage non formel pour les personnes confrontées à des difficultés sur le marché du travail. Les demandeurs d'emploi de leur échantillon se distinguent par une tendance à participer davantage à des MOOC que les personnes en emploi.

Enfin, nos résultats montrent également que le facteur temporel joue un rôle important pour la réussite. Les personnes inactives, sans emploi et les étudiants réussissent mieux que les employés (hormis les cadres qui sont en mesure, théoriquement, de jouir d'une certaine flexibilité de leur emploi du temps). Parmi les personnes en emploi, nous avons vu que les travailleurs qui ont des journées courtes réussissent mieux que celles avec des journées plus longues. Le facteur temporel apparaît dans notre étude comme étant un élément central pour la réussite au MOOC GdP 13 : ce sont ceux qui travaillent le moins (journée de travail courte, temps partiel, en recherche d'emploi) ou les étudiants qui réussissent le mieux. De plus, parmi les actifs, les cadres réussissent mieux que les autres employés. Ce qui corrobore les résultats d'une recherche précédente sur l'effet « 9:00 PM » où les auteurs (Bachelet et Chaker, 2017) indiquent l'existence d'un pic journalier de connexion sur la plateforme du MOOC aux alentours de 21h. Ainsi, terminer sa journée de travail plus tôt et la débiter plus tard, permet peut-être une meilleure gestion de l'alternance temps de formation / temps privé.

De manière générale, les résultats de nos calculs vérifiant le lien entre les variables démographique et socioprofessionnelles et la réussite indiquent qu'il existe systématiquement une relation significative entre les deux (Tableau 9).

TABLEAU 9. Les déterminants de la réussite dans un MOOC : résumé de nos résultats

Facteurs d'objectifs	Lien avec la réussite	Facteurs démographiques et socioprofessionnels	Lien avec la réussite
Objectifs d'investissement professionnel	Non	Genre	Oui
Objectifs de certification	Non	Âge	Oui
Buts de formation	Non	Niveau d'études	Oui
		Statut socioprofessionnel	Oui
		En emploi ou sans emploi	Oui
		Horaires de travail	Oui

QR 2 : la réussite peu ou pas en lien avec les facteurs d'objectifs

Nos résultats montrent des corrélations faibles mais négatives entre la réussite et deux sur les cinq items de l'échelle d'objectifs d'investissement professionnel, ainsi qu'avec le construit lui-même.

Les objectifs de certification ont montré une interaction faible avec la réussite effective. De même qu'avec les objectifs professionnels, les objectifs liés à la certification donc en partie à l'apprentissage, montrent peu de lien avec la réussite. Et lorsqu'il existe un lien, il est faible et négatif. Ce résultat confirme celui de l'étude de Kizilcec et Schneider (2015) sur 71 475 participants à 14 MOOC, qui montre que le fait de déclarer vouloir obtenir la certification ne prédisait pas l'obtention du certificat.

La réussite ne dépend pas non plus des buts professionnels déclarés. Autrement dit, les participants n'ont pas plus ou moins réussi en fonction de s'ils ont déclaré suivre ce cours pour changer d'employeur, acquérir plus de compétences, trouver un emploi, obtenir plus de responsabilités au sein de leur structure, etc. Les attitudes ou dispositions envers un objectif à atteindre (qu'il soit d'ordre pédagogique ou professionnel) ne semblent donc pas fonctionner comme facteur de réussite dans un MOOC.

QR 3 : Objectifs et Temps

Nous avons vu par ailleurs que l'expression des objectifs professionnels pourrait s'expliquer par le temps de travail. La situation des personnes sans emploi laisse penser qu'il puisse exister une plus grande marge de manœuvre liée au temps libre pouvant être mise au service d'un investissement professionnel. Cette explication semble se confirmer par le fait que, parmi les gens en poste, les personnes en temps partiel expriment des OIP plus hauts que les personnes à temps plein. Ce qui semble suggérer que le temps partiel pourrait être subi plutôt que choisi. A contrario, la capacité d'action et de changement n'est pas du même ordre chez les actifs en emploi, ce qui pourrait s'expliquer par une gestion économique de leur temps, qu'ils mobilisent dans leur cadre professionnel, sans s'investir dans une

recherche d'emploi qui peut être absorbante. Blau (1993) montre par exemple que l'on doit distinguer, dans une perspective de changement professionnel, un temps de préparation, un temps d'activité de recherche d'un nouveau poste, et un effort général dans cette entreprise, ces trois dimensions entraînant un coût cognitif et temporel non négligeable.

Les différences d'objectifs d'investissement selon la situation professionnelle nous indiquent que les inscrits au MOOC GdP montrent des logiques et des intensités d'investissement du point de vue professionnel différents. Il est en effet logique et attendu que les personnes déjà en poste expriment une expression conative moins importante, que des individus ayant comme objectif de carrière l'amélioration de leur employabilité.

CONCLUSION

Nos résultats montrent la prédominance des facteurs externes tels que le statut socioprofessionnel ou le facteur temporel dans la réussite dans un MOOC, plutôt que des facteurs cognitifs ou conatifs liés à des objectifs d'investissement et réussite. Cela démontre l'importance des éléments écologiques en situation, dans l'accomplissement pédagogique, plutôt que celle des objectifs professionnels en relation.

Il nous semble intéressant de souligner le nombre très limité de résultats d'autres recherches mettant en lien la réussite dans un MOOC avec des facteurs sociodémographiques. Par exemple, notre revue de littérature n'a pu mettre en évidence que peu ou pas d'études concernant les heures de travail, autrement dit la disponibilité temporelle professionnelle. À l'inverse, les recherches reliant la réussite à des variables cognitives ou conatives telles que la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle, les compétences numériques, les habilités métacognitives ou d'autorégulation sont légion. Dit autrement, les études sur les MOOC se focalisent actuellement sur l'agentivité humaine et les attitudes en vue de la réussite ou de l'engagement, alors que les variables exogènes telles que les conditions matérielles « objectives » et les déterminants sociaux sont peu investigués. Notre étude a donc tenté de combler ce vide par l'étude des facteurs démographiques et socioprofessionnels en tant que déterminants concourant à la réussite dans un MOOC et qui sont externes à la situation d'apprentissage.

Par ailleurs, les théories psychosociales autour du sentiment d'efficacité personnelle montrent plutôt que l'individu, selon ses prédispositions, va persister dans une tâche, mais cela ne prédit pas systématiquement la réussite, parce que, justement, entrent en ligne de compte différents facteurs écologiques liés à la dimension sociale lors de la formation (Simonian, 2014; 2019). In fine, pour contribuer à comprendre l'efficacité d'un dispositif de type MOOC dans les stratégies de recherche d'emploi et d'investissement professionnel, nous proposons d'aller plus loin dans l'analyse des facteurs écologiques en situation de formation, ainsi que les facteurs entrant en ligne de compte dans le processus

de gestion du temps lors d'une formation, que ce soit dans le cadre d'un projet professionnel ou de recherche d'emploi.

RÉFÉRENCES

- Arslan, F., Bagchi, K. et Ryu, S. (2015, 13-15 août). *A preliminary evaluation of the determinants of certification success in MOOCs: A multi-level study*. 21st Americas Conference on Information Systems: IS in Education, IS Curriculum, Education and Teaching Cases (SIGED), Fajardo, Puerto Rico. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.924.6680&rep=rep1&type=pdf>
- Allan, B. et Lewis, D. (2009). Time, individual careers and lifelong learning. Dans J. Field, J. Gallaher et R. Ingram (dir.), *Researching transitions in lifelong learning* (p. 40-49). Routledge.
- Alstete, J. W. et Beutell, N. J. (2004). Performance indicators in online distance learning courses: A study of management education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 6-14. <https://doi.org/10.1108/09684880410517397>
- Anderson, A., Huttenlocher, D., Kleinberg, J. et Leskovec, J. (2014). Engaging with massive online courses. *Proceedings of the 23rd international conference on world wide web*, 687-698. <https://doi.org/10.1145/2566486.2568042>
- Bachelet R. et Chaker R. (2017). Toward a typology of MOOC activity patterns. Dans C. Delgado Kloos, P. Jermann, M. Pérez-Sanagustín, D. Seaton et S. White (dir.), *Digital education: Out to the world and back to the campus. EMOCs 2017. Lecture Notes in Computer Science, vol 10254* (p. 134-139). https://doi.org/10.1007/978-3-319-59044-8_15
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (2002). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (traduit par J. Lecompte). De Boeck Supérieur.
- Betz, N. E. et Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>
- Blau, G. (1993). Further exploring the relationship between job search and voluntary individual turnover. *Personnel Psychology*, 46(2), 313-330. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00876.x>
- Bourdon, S. et Bêlisle, R. (2014). Expérimentation d'une programmation d'inspiration écosystémique pour favoriser le retour et le maintien en formation des 16-24 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 287-307. <https://doi.org/10.7202/1028422ar>
- Caron, P.-A., Heutte, J. et Rosselle, M. (2014). *Présentation d'une méthode et d'outils pour évaluer les perceptions des apprenants dans un MOOC*. Actes du colloque Jocar 2014. Paris, France.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle? *Savoirs*, (5), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Carré, P. (2006). Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance. *Revue éducation permanente*, 168, 19-30.
- Carré, P. et Caspar, P. (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (3^e éd.). Dunod. <https://www.cairn.info/traité-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format-9782100566891.htm>
- Castaña-Muñoz, J., Kreijns, K., Kalz, M. et Punie, Y. (2017). Does digital competence and occupational setting influence MOOC participation? Evidence from a cross-course survey. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 28-46. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9123-z>
- Chaker, R., & Bachelet, R. (2020). Internationalizing Professional Development: Using Educational Data Mining to Analyze Learners' Performance and Dropouts in a French MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(4), 199-221. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i4.4787>

- Charlier, B. (2014). Les MOOC : une innovation à analyser. *Distances et médiations des savoirs*, 5. <https://doi.org/10.4000/dms.531>
- Coron, C. (2019). La charge de travail perçue des cadres : d'une typologie à une compréhension systémique. *Relations Industrielles*, 74(1), 117-140. <https://doi.org/10.7202/1059467ar>
- Cross S. (2013). *Evaluation of the OLDS MOOC curriculum design course: Participant perspectives, expectations and experiences*. OLDS MOOC Project, Milton Keynes. <http://oro.open.ac.uk/37836/>
- Delpeyroux, S. et Bachelet, R. (2015). *Intégrer un MOOC dans un cursus de formation initiale [communication par affiche]*. Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Brest, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01165975>
- Elder Jr., G. H. (1974). *Children of the great depression: social change in life experience*. University of Chicago Press.
- Genin, É. (2017). Le débordement du travail sur le temps personnel des cadres français. *Relations Industrielles*, 72(4), 658-681. <https://doi.org/10.7202/1043171ar>
- Goglio, V. et Parigi, P. (2018, 26-28 septembre). *The social dimension of participation and completion in MOOCs [communication par affiche]*. 2018 Learning With MOOCs (LWMOOCs), 85-89. IEEE, Madrid, Espagne. <https://doi.org/10.1109/LWMOOCs.2018.8534620>
- Gorgoumack S. (2016). Vers un apprentissage autorégulé dans les MOOC. *Actes des 6^{es} rencontres Jeunes Chercheurs en environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, 16-17 juin (Montpellier, France), 101-106. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01372554>
- Greene, J. A. et Azevedo, R. (2009). A macro-level analysis of SRL processes and their relations to the acquisition of a sophisticated mental model of a complex system. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.05.006>
- Hammarlund, C. S., Nilsson, M. H. et Gummesson, C. (2015). External and internal factors influencing self-directed online learning of physiotherapy undergraduate students in Sweden: a qualitative study. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2015.12.33>
- Hansman, C. A. (2001). Context-based adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 43-52. <https://doi.org/10.1002/ace.7>
- Heutte, J., Caron, P-A., Fenouillet, F. et Vallerand, R. J. (2016). Étude des liens entre les caractéristiques instrumentales et les différents types de motivations des participants dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3). <https://10.18162/ritpu-2016v13n23-07>
- Hobson, T. D. et Puruhito, K. K. (2018). Going the distance: Online course performance and motivation of distance learning students. *Online Learning*, 22(4), 129-140. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1202357>
- Hu, L-T. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- INSEE (2003). *Professions et catégories socioprofessionnelles*. www.insee.fr/fr/information/2400059
- Kizilcec, R. F. et Schneider, E. (2015). Motivation as a lens to understand online learners: Toward data-driven design with the OLEI scale. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.1145/2699735>
- Kizilcec, R., F., Mar Pérez-Sanagustin et Maldonado, J. J. (2016). Recommending self-regulated learning strategies does not improve performance in a MOOC. *Proceedings of the Third ACM Conference on Learning at Scale, L@S*, 101-104. <https://doi.org/10.1145/2876034.2893378>
- Kizilcec, R. F., Saltarelli, A. J., Reich, J. et Cohen, G. L. (2017). Closing global achievement gaps in MOOCs. *Science*, 355(6322), 251-252. <https://doi.org/10.1126/science.aag2063>
- Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Leturcq, S. (2017). *Entre prérequis des apprenants et lien social : des facteurs internes et externes qui permettent de réduire les distances en FOAD?* [mémoire de master, ESPE de Toulouse]. DANTE. <http://dante.univ-tlse2.fr/4001/>

- Li, B., Wang, X. et Tan, S. C. (2018). What makes MOOC users persist in completing MOOCs? A perspective from network externalities and human factors. *Computers in Human Behavior*, 85, 385–395. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.028>
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C. et Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- Liu, I-F. et Young, S. S-C. (2017). An exploration of participative motivations in a community-based online English extensive reading context with respect to gender difference. *Interactive Learning Environments*, 25(1), 48–61. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1090457>
- Lynch, R. et Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.189>
- Manto Jonté, J., Doutré, E., François, P., F. (2015). Sentiment d'efficacité personnelle et autorégulation en situation de recherche d'emploi : Quelle performance pour les diplômés du supérieur? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(4), 43–61 <https://doi.org/10.4000/osp.4655>
- Milligan, C. et Littlejohn, A. (2017). Why study on a MOOC? The motives of students and professionals. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2), 92–102. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.3033>
- Minichiello, F. (2013). Le phénomène des MOOCs (Massive Open Online Courses). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 12–16. <https://doi.org/10.4000/ries.3453>
- Noël, B. et Cartier, S. C. (dir.). (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck Supérieur.
- Park, J. H. (2007, 28 février–4 mars). *Factors related to learner dropout in online learning* [communication par affiche]. International Research Conference in the Americas of the Academy of Human Resource Development, Indianapolis, IN. <https://eric.ed.gov/?id=ED504556>
- Park, J. H. et Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207–217. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.12.4.207>
- Poellhuber, B., Roy, N., Bouchoucha, I. et Anderson, T. (2014). *The relationship between the motivational profiles, engagement profiles and persistence of MOOC participants*. MOOC Research Initiative, Final Report.
- Romero, M. (2011). Distance learners' work life learning balance. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 8(5), 43–48. http://www.itdl.org/Journal/May_11/index.htm
- Simonian, S. (2014). *L'Affordance socioculturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques* [habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation non publiée]. Université Rennes 2.
- Simonian, S. (2019). S'appuyer sur les transducteurs pour se maintenir dans l'activité professionnelle. L'exemple de l'utilisation du cahier de texte électronique par les enseignants français. Dans A-L, Garcia, et F. Lantheaume (dir.), *Durer dans le métier d'enseignant : regards franco-allemands* (p. 107–133). Academia-L'Harmattan.
- Simonian, S., Chaker, R. et Kaplan, J. (2019). Affordance en e-formation et régulation de l'apprentissage : une exploration dans un contexte d'études universitaires. *Transformations*, 19. <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/247>
- Temperman, G. (2013). *Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de la régulation dans un environnement d'apprentissage à distance* [thèse de doctorat non publiée, Université de Mons]. Archive ouverte Hal. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01005304>
- Tseng, H., Yi, X. et Yeh, H. T. (2019). Learning-related soft skills among online business students in higher education: Grade level and managerial role differences in self-regulation, motivation, and social skill. *Computers in Human Behavior*, 95, 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.035>
- Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Vieira, D. et Coimbra, J. L. (2008). La transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi : auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 72–90. <https://doi.org/10.4000/osp.1617>

Vonthron, A. M., Lagabrielle, C. et Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 401-420. <https://doi.org/10.4000/osp.1481>

Yang, J. C. et Quadir, B. (2018). Individual differences in an English learning achievement system: Gaming flow experience, gender differences and learning motivation. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(3), 351-366. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1460618>

You, C., Dörnyei, Z. et Csizér, K. (2016). Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. *Language Learning*, 66(1), 94-123. <https://doi.org/10.1111/lang.12140>

Yuan, L. et Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education: A white paper. JISC CETIS. <https://e-space.mmu.ac.uk/id/eprint/619735>

THÉODORE NJINGANG MBADJOIN était attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) au laboratoire Éducation, Cultures, Politiques en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Lumière Lyon 2 au moment de la rédaction de l'article, et est actuellement ATER à CY Cergy Paris Université. Il a un doctorat en sciences de l'éducation et travaille sur les outils numériques au service de l'éducation et de la formation. theodore.njingangmbadjoin@univ-lyon2.fr

RAWAD CHAKER est maître de conférences à l'Université Lumière Lyon 2, au sein du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques. Il a un doctorat en sciences de l'éducation et travaille sur les environnements numériques pour l'éducation et la formation. rawad.chaker@univ-lyon2.fr

THÉODORE NJINGANG MBADJOIN was an Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER) at the Education, Cultures, Policies laboratory in Education Sciences at Lumière University Lyon 2 at the time of writing the article and is currently ATER at CY Cergy Paris Université. He holds a Ph.D. in education sciences and works on digital tools in education and training. theodore.njingangmbadjoin@univ-lyon2.fr

RAWAD CHAKER is an Assistant Professor at Lumière University Lyon 2 and is associated with the Education, Cultures, Policies laboratory. He holds a Ph.D. in education sciences and works on digital environments for education and training. rawad.chaker@univ-lyon2.fr

PRATIQUES DE GESTION RAPPORTÉES PAR DES DIRECTIONS D'ÉCOLES SECONDAIRES EN RÉGION NONMÉTROPOLITAINE : PORTRAIT DESCRIPTIF ET EXPLORATOIRE

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD *Université du Québec à Montréal*

ISABELLE PLANTE *Université du Québec à Montréal*

NATHALIE PLANTE *Université d'Ottawa*

ANNIE DUBEAU *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. La transition du primaire au secondaire implique de faire le choix d'une école parmi une sélection grandissante de programmes spécialisés. Traditionnellement, il existe au Québec un classement des écoles secondaires basé sur le rendement des élèves. Or, d'autres indicateurs permettraient de pouvoir cibler le meilleur milieu pour l'enfant, notamment, l'offre de programmes et de services. À l'aide d'entrevues réalisées auprès de neuf directions d'écoles, le présent article documente des indicateurs diversifiés permettant de nuancer le portrait fait des écoles secondaires au Québec. Les résultats de l'analyse thématique ont pu faire ressortir une grande variété de pratiques de gestion, parfois contraires aux croyances populaires, qui souligne l'importance de bien considérer l'ensemble des indicateurs permettant de décrire fidèlement les écoles.

MANAGEMENT PRACTICES REPORTED BY SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS IN NON-METROPOLITAN AREAS: DESCRIPTIVE AND EXPLORATORY PORTRAIT

ABSTRACT. The transition from elementary to secondary school involves choosing from a growing selection of specialized programs. Traditionally, there is a ranking of secondary schools in Quebec based almost exclusively on student achievement. However, other indicators would make it possible to target the best environment for the child, particularly the offer of programs and services. Drawing from interviews with nine school principals, this article documents a variety of indicators that qualify the portrait of secondary schools in Quebec. The results of the thematic analysis revealed a wide variety of management practices, sometimes contrary to popular beliefs, which highlights the importance of considering all the indicators that accurately describe schools.

Le passage de l'école primaire à l'école secondaire constitue un changement important pour les élèves, qui doivent faire le choix d'un établissement scolaire qui conviendra à leurs besoins et intérêts (Felouzis et coll., 2013; Hurteau et Duclos, 2017; Kamanzi, 2019; Maroyet Kamanzi, 2018). Communément, les élèves québécois et leurs parents doivent, dans un premier temps, faire un choix entre

le secteur privé et le secteur public. Alors que les milieux privés, qui accueillent près de 20 % des élèves du secondaire (Maroy, 2017), offrent depuis longtemps des programmes spécialisés — comme des programmes d'études internationales, à vocation particulière ou enrichie — qui peuvent attirer les meilleurs élèves dans leurs établissements, on assiste, depuis les deux dernières décennies, à une remontée des écoles du secteur public, qui viennent leur faire concurrence (Desjardins et coll., 2009; Felouzis et coll., 2013; Lessard et LeVasseur, 2007; LeVasseur, 2018; Maroy et Kamanzi, 2018). En effet, depuis la réforme des années 2000, de plus en plus d'écoles, souhaitant redorer l'image du secteur public, offrent des programmes d'études internationales, à vocation particulière ou enrichie (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1999a; 2007; Desjardins et coll., 2009; Lessard, 2019; Maroy et Kamanzi, 2018). Ainsi, en plus de devoir faire un choix entre les secteurs privé et public, les élèves et leurs parents sont maintenant appelés à choisir parmi un nombre grandissant d'écoles secondaires et de types de programmes (Felouzis et coll., 2013).

Toutefois, hormis la visite des établissements qui procure un portrait des services offerts et des politiques d'organisation scolaire, peu d'outils sont disponibles pour comparer les différents milieux scolaires. Ainsi, plusieurs recourent au Palmarès des écoles secondaires pour juger de leur qualité (Cowley et Labrie, 2018; Lessard et LeVasseur, 2007). Ce palmarès propose un ordonnancement des écoles et se veut, selon ses instigateurs, un outil pour guider les parents dans le choix de l'école secondaire de leur enfant (Cowley et Labrie, 2018). Cependant, la classification proposée se base presque exclusivement sur des critères en lien avec le rendement (qui se traduisent par les notes au bulletin), et la performance scolaire (qui se reflète dans l'atteinte d'objectifs et de standards) (Cowley et Labrie, 2018; Desjardins et coll., 2009; Hurteau et Duclos, 2017; Maroy, 2017), procurant ainsi un portrait incomplet des indicateurs permettant de juger de la qualité potentielle des établissements scolaires.

En mettant de l'avant l'importance des résultats des élèves dans son classement, le palmarès sous-entend que la qualité d'une école secondaire se traduit principalement par le rendement scolaire de ses élèves, nonobstant les particularités et vulnérabilités propres à chaque élève. Pour Poucet (2016), ceci reflète une approche élitiste non seulement de l'accès à l'éducation, mais aussi de l'évaluation de la qualité de l'expérience scolaire, qui se traduirait exclusivement par la performance de l'étudiant. Pourtant, outre le rendement, d'autres indicateurs, tels que les pratiques de gestion adoptées par l'école, exercent une influence importante sur les mesures mises en place dans les milieux scolaires (présence de professionnels, services, etc.) et ultimement sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves (Lester et Cross, 2015). De plus, la pertinence des pratiques de gestion scolaire dépend notamment du type de clientèle que le milieu dessert, puisqu'une pratique ne conviendra pas également à un élève très performant, un sportif de haut niveau ou encore un élève à besoins particuliers. Qui plus est, il est particulièrement intéressant de cibler les milieux de régions

non-métropolitaines – c'est-à-dire des régions, urbaines ou rurales, comptant moins de 100 000 habitants (Hurtubise et Murphy, 2010). En effet, non seulement celles-ci accueillent une proportion majoritaire d'élèves québécois, mais elles sont souvent peu documentées, comme le montrent les études s'intéressant au marché scolaire dans les contextes urbains et métropolitains au Québec (p. ex., Lessard et LeVasseur, 2007; Maroy et Kamanzi, 2018). Les écoles situées en zone non-métropolitaine se distinguent des écoles situées en région urbaine par le territoire étendu qu'elles desservent et la faible densité de population, ce qui limite ainsi le nombre d'écoles concurrentes et, par conséquent, l'offre de programmes scolaires. Par ailleurs, dans les écoles secondaires des régions non-métropolitaines, les pratiques de gestion scolaire sont susceptibles de différer largement d'un secteur à l'autre, notamment parce que les écoles privées et publiques ne sont pas soumises aux mêmes lois et politiques ministérielles (p. ex., *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3; *Loi sur l'enseignement privé*, RLRQ, c. E9.1). Cet article souhaite ainsi documenter, d'un point de vue exploratoire, les pratiques de gestion des écoles privées et publiques, en milieux non-métropolitains, en se basant sur des indicateurs complémentaires au rendement de l'élève et susceptibles de pouvoir nuancer le portrait qui est actuellement fait des écoles secondaires au Québec. En outre, le rendement de l'élève semble pour le moins limité comme indicateur pour traduire la qualité d'un milieu scolaire au secondaire (Poucet, 2016). Ainsi, une meilleure connaissance de la diversité des pratiques de gestion mises en place dans les écoles permettrait au parent et à son enfant de mieux cerner les caractéristiques des écoles. Ultiment, ceci devrait les aider à faire un choix éclairé, en fonction de leurs intérêts et besoins, au moment de sélectionner une école secondaire.

CADRE THÉORIQUE

Les différents indicateurs qui distinguent les milieux scolaires au secondaire restent peu documentés empiriquement (Lessard, 2019), en particulier en milieu non-métropolitain, où la concurrence scolaire est moins importante que dans les grands centres urbains. Afin de couvrir le plus large spectre possible de modalités et caractéristiques liées aux milieux, tout en proposant une catégorisation parcimonieuse, il est proposé, pour le présent article, de réunir ces différents critères souvent évoqués dans le grand public, mais qui ont été peu étudiés scientifiquement, en trois catégories de pratiques, soit : (a) les pratiques administratives (p. ex, les frais de scolarité exigés); (b) les pratiques d'organisation scolaire (p. ex, la diversité des programmes offerts); et (c) les pratiques et interventions destinées aux populations régulières et aux élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Considérant que chaque direction d'école est responsable des choix pédagogiques et administratifs de même que des ressources offertes dans son établissement (CSE, 1999b; Dembélé et coll., 2013; Maroy, 2017; Maroy et Mathou, 2014; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2016), les

pratiques de gestion sont susceptibles de différer grandement d'une école à l'autre, modulant ainsi la qualité des milieux scolaires. Les prochaines sections présentent plus en détail le cadre qui servira à documenter les pratiques en vigueur au Québec.

Pratiques administratives

Au moment de choisir une école secondaire, l'un des premiers critères considérés par les parents est évidemment les frais de scolarité encourus par le milieu scolaire ciblé (Maroy et Kamazi, 2018). Communément, les milieux privés, qui sont subventionnés seulement en partie par l'état, réclament des frais de scolarité aux élèves qui les fréquentent (*Loi sur l'enseignement privé*, RLRQ, c. E9.1; Maroy et Kamazi, 2018). Pourtant, alors que la politique éducative du Québec prône un milieu scolaire inclusif, reflétant la mixité sociale et l'ouverture de la société québécoise (MÉES, 2017), est-ce que les écoles privées mettent en place des pratiques administratives permettant de favoriser cette mixité sociale, par exemple en offrant un soutien financier ? Qui plus est, alors que l'on peut penser que les écoles du secteur public sont gratuites pour les élèves les fréquentant, des frais pouvant aller jusqu'à 600\$ peuvent être facturés aux parents pour des programmes particuliers (Henripin, 1999; Lessard et LeVasseur, 2007) alors qu'aucunes charges supplémentaires ne peuvent être demandées pour le matériel didactique (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3). Or, de quelle façon la gratuité scolaire est-elle réellement instaurée dans le secteur public ? Une meilleure connaissance des frais encourus par la scolarisation dans certaines écoles ou programmes est donc essentielle afin de pouvoir distinguer les différents milieux scolaires.

Pratiques d'organisation scolaire

Populaires depuis longtemps dans les milieux privés qui figurent en tête du palmarès des écoles québécoises, de plus en plus d'écoles publiques proposent maintenant des programmes spécialisés comme des programmes d'études internationales, à vocation particulière ou enrichie (CSE, 1999a; Desjardins et coll., 2009; Lessard, 2019). En effet, la révision de la *Loi sur l'instruction publique* ayant suivi la réforme de l'éducation du début des années 2000 a permis d'offrir une plus grande autonomie aux écoles, dans l'optique d'augmenter les possibilités de scolarisation des élèves québécois, tout en réduisant les inégalités scolaires et sociales (Dembélé et coll., 2013; Maroy et Kamazi, 2018; Maroy et Mathou, 2014). Les écoles peuvent ainsi, grâce à un conseil d'établissement dirigé par la direction de l'école, proposer des pratiques d'organisation scolaire, telles que des programmes éducatifs uniques, répondant aux besoins des élèves et aux préoccupations de leurs parents (CSE, 1999b; Dembélé et coll., 2013; *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3; Maroy et Kamazi, 2018). Il est ainsi attendu que l'offre de cours et de programmes diversifiés contribue à stimuler les élèves et à bonifier la qualité de l'enseignement (CSE, 1999b; Maroy et Kamazi, 2018).

Comme le postule le CSE, l'offre de programmes se doit d'être « stimulante et mobilisatrice » afin de rejoindre les intérêts des élèves et ainsi favoriser la réussite de tous (1999b). La réforme souhaitait également la diversification des modèles d'organisation scolaire permettant de répondre aux besoins de tous les élèves (Maroy et Mathou, 2014), grâce à, par exemple, la création de cheminements particuliers pour les élèves présentant des retards ou des difficultés scolaires (Maroy et Kamanzi, 2018).

Bien qu'autant les milieux publics que privés offrent maintenant des programmes d'études enrichis, d'éducation internationale ou à vocation particulière (CSE, 2007; Desjardins et coll., 2009; Lessard et LeVasseur, 2007; Maroy et Kamanzi, 2018), on connaît toutefois encore mal les retombées concrètes de cette nouvelle offre de programmes occasionnée par la réforme. En effet, alors que le message populaire véhiculé que l'offre de programmes adaptés, tels que les cheminements particuliers, ait gagné en popularité à la suite des changements occasionnés par la réforme, on ignore ce qu'il en est empiriquement 20 ans plus tard. On ignore l'étendue de ces nouveaux programmes — leur évolution rapide ayant rendu difficile sa documentation (CSE, 2007) — de même que les pratiques menant à l'admission des élèves. Alors que la sélection basée sur le rendement a longtemps été le critère le plus utilisé par les écoles pour réaliser la sélection des élèves, particulièrement en milieu privé (Desjardins et coll., 2009; Henripin, 1999; Lessard et LeVasseur, 2007; Maroy et Kamanzi, 2018; Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2004), on peut penser qu'elle ne peut convenir à tous les types de programmes et que d'autres critères doivent être mis en place pour répondre aux besoins et favoriser l'hétérogénéité souhaitée par les instances supérieures de l'éducation. Or, la prégnance des pratiques d'admission fondées sur le rendement dans le secteur public reste peu documentée, même si les programmes spécialisés sont de plus en plus répandus (Lessard et LeVasseur, 2007; Maroy et Kamanzi, 2018). Qui plus est, dans les écoles où plusieurs programmes sont offerts aux élèves, les critères de sélection sont variés, et il est difficile d'en établir le portrait étant donné qu'ils sont propres à chaque milieu (Henripin, 1999). En effet, le CSE classe les différents critères de sélection en neuf catégories, soit : la réussite scolaire antérieure; la performance scolaire supérieure; l'intérêt et la motivation; l'autonomie et le comportement d'effort et de bonne conduite; les tests d'aptitude ou examens; les recommandations; l'appartenance à un organisme sportif ou dédié aux arts; l'engagement pris par l'élève; et l'accord des parents et engagement à soutenir leur enfant (1999). Étant donné la variété des pratiques de sélection et l'évolution récente de l'offre de programmes au Québec, une meilleure connaissance de ce qui se fait dans les écoles est souhaitable pour permettre d'établir un portrait juste de ce qui est offert aux élèves à l'heure actuelle.

Pratiques et interventions destinées aux populations régulières et aux élèves HDAA

La direction d'établissement a la responsabilité d'établir un code de conduite et un encadrement de tous les élèves afin de répondre à leurs différents besoins et d'assurer un environnement propice au développement de chacun (Gouvernement du Québec, 1999; *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. 113.3; Maroy et Kamanzi, 2018). Un encadrement de qualité est donc susceptible d'être un indicateur pertinent pour le choix d'une école adaptée à l'élève. Pourtant, de façon concrète, ces différentes pratiques, tant dans le secteur privé que public, demeurent peu documentées.

En plus des pratiques qui prennent en compte l'ensemble des élèves, les directions d'écoles doivent mettre en place des mesures visant plus spécifiquement ceux présentant des besoins particuliers. En effet, la politique de l'adaptation scolaire ayant suivi la réforme a aussi mis de l'avant le souhait d'offrir un meilleur encadrement en milieu inclusif pour tous les élèves HDAA, alors que leur taux d'intégration était encore faible à ce moment (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999). Aussi, bien que le gouvernement se rapporte à une catégorie unique pour référer à la fois aux handicaps, difficultés d'apprentissage et d'adaptation, la réalité des élèves varie évidemment énormément en fonction de leur situation spécifique. Entre autres, divers travaux ont déjà fait état d'une divergence marquée quant à l'intégration des élèves présentant un trouble d'adaptation de type comportemental par rapport à d'autres élèves HDAA intégrés dans un parcours scolaire ordinaire (Déry et coll., 2005; Gaudreau et coll., 2008; Plouffe-Leboeuf, 2015).

Plus récemment, la population d'élèves HDAA dans les écoles publiques du Québec est passée de 13,6 % en 2002-2003 à 21,6 % en 2015-2016 (CSE, 2017, p. 8). Qui plus est, une étude récente de LeVasseur (2018) rapporte que « les agents scolaires qui travaillent dans des milieux qui accueillent une grande diversité d'élèves dénoncent le fait que l'effort d'intégration et d'inclusion repose exclusivement sur une école publique, et plus particulièrement sur les classes ordinaires » (2018, p. 14), mais qu'en est-il réellement dans les milieux privés?

Pour favoriser l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires, diverses mesures et pratiques doivent être mises en place par les écoles, afin de pouvoir s'adapter aux besoins et aux capacités de tous les élèves (MEQ, 1999; MÉES, 2017; LeVasseur, 2018). Entre autres, il est attendu que les écoles permettent l'accès à des professionnels (psychologues, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, etc.) qui sont en mesure d'intervenir sur des situations qui dépassent le champ de compétences et d'intervention des enseignants (LeVasseur et Tardif, 2016). Soulignons également que la *Politique de la réussite éducative* (MÉES, 2017) mentionne que ces mesures s'appliquent autant au public qu'au privé, un élément qu'il faudrait vérifier empiriquement. Ainsi on peut donc se questionner sur cette prise en charge selon les milieux et les secteurs. En d'autres termes, dans ce marché scolaire en constant mouvement, quelle est, à l'heure actuelle, l'offre de services des écoles publiques et privées pour les élèves à besoins particuliers?

LA PRÉSENTE ÉTUDE

Cette étude exploratoire entend documenter et décrire la diversité grandissante des pratiques de gestion des écoles secondaires privées et publiques situées en région non-métropolitaine – représentant ainsi les milieux qui accueillent la plus grande proportion des élèves du Québec. Ce faisant, le premier objectif cherchera à documenter les pratiques administratives – soit les frais de scolarité et autres frais facturés aux parents. Le second objectif entendra documenter les pratiques d'organisation scolaire – soit les types de programmes offerts, de même que la sélection et le classement des élèves en fonction du programme. Finalement, le troisième objectif sera de documenter les pratiques relatives aux écarts de comportements des élèves, ainsi que les services destinés aux clientèles régulières et aux élèves HDAA, de même que la représentativité de ceux-ci dans les écoles secondaires. Finalement, pour mieux tenir compte du statut de l'école, l'étude différencie les résultats en fonction des secteurs privé et public.

MÉTHODOLOGIE

Devis

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche longitudinal portant sur l'influence des pratiques de sélection sur la réussite des élèves. Pour répondre aux objectifs de la présente étude, un devis exploratoire descriptif a été retenu, afin de documenter les pratiques de gestion des directions d'écoles secondaires qui ont pris part au projet. Les directions d'école ont été ciblées en raison de leur rôle actif dans l'établissement et la gestion des différentes pratiques d'organisation scolaire, d'administration et de gestion des comportements et élèves HDAA, tel que le postule la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ, c. I13.3). Elles constituent donc un acteur de premier plan susceptible de pouvoir élaborer sur les pratiques mises en place dans leur école.

Participants

Deux commissions scolaires distinctes, situées en périphérie de la grande région de Montréal, ont été ciblées pour l'étude principale. Elles ont sollicité la participation des écoles secondaires publiques de leur territoire dans le cadre du projet principal. Conformément à la définition de Statistiques Canada (Hurtubise et Murphy, 2010), les établissements de ces commissions scolaires sont situés en région non-métropolitaines. Les écoles privées se trouvant dans ces mêmes secteurs ont également été invitées à participer à l'étude. Les directions des écoles ainsi impliquées pour la participation de leurs élèves au projet principal ont elles aussi été sollicitées afin de prendre part à une entrevue individuelle dirigée pour répondre aux objectifs de la présente étude. Des 11 écoles qui ont pris part au projet de recherche principal, neuf directions ont accepté de participer à l'entrevue et constituent donc l'échantillon de cette étude, dont cinq dirigeaient une école publique et quatre dirigeaient une école privée.

Instrument de collecte de données

Les neuf participants ont été conviés à une entrevue téléphonique ayant pris la forme d'un entretien dirigé. Pour ce faire, un guide d'entretien a été élaboré en fonction de l'objectif de l'étude. Il comprenait quatre sections, pour un total de 33 questions fermées ou à développement court permettant de documenter différents aspects des pratiques de gestion des écoles rencontrées. Les sections du guide correspondaient aux thèmes ciblés dans les objectifs et le cadre théorique de la recherche, soient les pratiques administratives, les pratiques d'organisation scolaires et les pratiques de gestion des comportements problématiques et de prise en compte des élèves HDAA. Préalablement aux entrevues, le guide a été validé auprès du directeur d'une école non-participante, lors d'un entretien exploratoire qui a permis de vérifier la pertinence des questions ainsi que le temps requis pour répondre au questionnaire. Environ 20 minutes étaient nécessaires pour répondre à l'ensemble des questions. Étant donné la nature administrative du contenu des entrevues, les directions d'école ont eu accès aux questions à l'avance, afin de préparer, au besoin, la documentation nécessaire pour y répondre.

Analyses

Cette recherche s'inscrivant dans une perspective exploratoire, les données recueillies à la suite des entretiens se prêtaient bien à une stratégie d'analyse qualitative. Contrairement à la recherche quantitative, la recherche qualitative propose une « démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 5). La codification thématique, telle que développée par Miles et Huberman (2003), a été employée, permettant d'atteindre différents niveaux d'abstraction dans le discours des acteurs. L'analyse a donc permis, dans un premier temps, d'identifier les informations d'ordre plus descriptif fournies par les différentes directions d'école. À cet égard, une première codification descriptive a été effectuée à la suite des entretiens réalisés auprès des directions d'écoles. Les différents éléments recueillis ont été consignés dans des tableaux récapitulatifs, en vue de pouvoir en faire l'analyse comparative. Les différentes catégories retenues correspondaient majoritairement aux thématiques des questions posées dans le guide d'entrevue. Ainsi, les données factuelles, telles que les frais de scolarité ou encore la présence d'élèves présentant des troubles d'apprentissage, des troubles de comportements ou en situation de handicap, ont fait l'objet d'une codification descriptive.

Dans un deuxième temps, les données recueillies concernant les pratiques de prise en compte des élèves HDAA ainsi que les pratiques d'admission ont fait l'objet d'une analyse plus heuristique, s'inspirant encore une fois de la méthode de codification thématique développée par Miles et Huberman (2003). Ici, il s'agissait essentiellement de codifier sur une base interprétative et explicative les éléments fournis par les directions d'école en lien avec les thèmes ciblés. Tel

qu'expliqué par les auteurs, ces types de codes visent à dégager des éléments ayant une plus grande portée inférentielle, tels que les motivations des acteurs ou encore des patrons émergeant de l'ensemble du corpus de données (Miles et Huberman, 2003). L'emploi de leur méthode de codification thématique a permis, entre autres, de faire émerger certaines logiques d'action singulière et étonnante chez les directions d'écoles rencontrées ainsi que des éléments de divergence entre les deux secteurs explorés.

RÉSULTATS

Afin d'assurer l'anonymat des directions d'école participantes, seuls des tableaux synthèses seront présentés pour illustrer les résultats. De plus, les données détaillées seront transmises sous forme de texte, sans jamais être attribuées à une école en particulier. Conformément à l'objectif général de l'étude, qui entendait faire ressortir les distinctions entre les pratiques des milieux privés et publics, les résultats seront présentés séparément selon le statut des écoles. Les sections suivantes présentent les résultats pour les trois objectifs de l'étude.

Pratiques administratives

Tel qu'attendu, les écoles du secteur privé sondées déclarent réclamer des frais de scolarité. Comme on peut le voir dans le Tableau 1, qui présente les pratiques administratives des écoles sondées, ces frais annuels vont de 2500 \$ à 3300 \$, et s'ajoutent à des frais liés au matériel allant de 100 \$ à 600 \$. De leur côté, les écoles publiques rencontrées rapportent des frais pouvant aller jusqu'à 300 \$, bien que la plupart se situent autour de 100 \$. Une seule école publique a mentionné n'en réclamer aucuns. Certains frais s'appliquent, tant au privé qu'au public, pour certains programmes spécialisés, et totalisent environ 100 \$ à 600 \$ selon le programme (arts dramatiques, sciences, etc.). Seuls deux programmes, l'un prenant place dans une école privée et l'autre dans une école publique, impliquent des frais plus importants pouvant aller jusqu'à 3500 \$. Ceux-ci sont réclamés aux élèves participant à des programmes de sport-études (p. ex., le hockey) et n'incluent pas les déplacements qu'occasionnent les pratiques et compétitions. Une école du secteur privé, de même que deux écoles publiques, ne réclament aucuns frais pour les programmes particuliers qui sont offerts. Finalement, une école privée réclame des frais liés au transport scolaire pouvant aller jusqu'à 1250 \$, alors que les autres directions n'ont pas mentionné de frais additionnels facturés aux parents liés au transport.

TABLEAU 1. *Synthèse des pratiques administratives par secteur*

Secteur	Frais de scolarité annuels	Frais de matériel	Frais annuels supplémentaires pour programme spécialisé	Aide financière aux études
Privé (4) ¹	2555\$ à 3290\$	100\$ à 600\$	150\$ à 3500\$	Bourses d'aide financière (4) Bourses d'excellence (1)
Public (5)	0\$ à 300\$	0\$ à 50\$	0\$ à 3200\$	Aide financière aux études (1)

NOTE. 1. Nombre d'écoles concernées.

Fait intéressant, toutes les directions privées sondées rapportent offrir un programme d'accessibilité aux études offert sous forme de bourses d'études. En effet, trois de ces directions déclarent avoir accès à une fondation propre à leur établissement, qui permet l'accès à des fonds afin d'aider certains élèves à acquitter les frais de scolarité. Une école en particulier offre ces bourses sous forme d'un montant inversement proportionnel au revenu des parents, et bénéficie aussi de dons de la part de fondations privées. Une seule direction d'école publique a déclaré offrir un programme de bourses, sans toutefois fournir plus de détails sur le sujet.

Pratiques d'organisation scolaire

Dans un premier temps, les données recueillies permettent de constater que toutes les directions d'écoles sondées rapportent offrir au moins un programme spécialisé, en plus de leur programme d'études régulier. Deux écoles privées rapportent offrir un programme enrichi, alors que trois écoles, dont une du secteur public, offrent le programme d'éducation internationale (PEI). Trois écoles, une du secteur privé et deux du public, offrent également le sport-études, incluant des sports variés, tels que le hockey, le soccer, le basketball, le golf, et l'équitation. Certaines écoles offrent des programmes particuliers, tels que sciences et technologie (une privée), multimédia (une privée et une publique), arts (une publique), arts dramatiques (une publique) de même qu'un programme axé sur le plein air (une publique). Une seule école privée déclare offrir des programmes d'aide aux élèves, tels que des groupes offrant du soutien à ceux en difficulté scolaire, ou encore permettant de faire les deux premières années scolaires du secondaire en trois ans. En contrepartie, de tels programmes n'ont pas été évoqués par les directions d'écoles publiques.

Le Tableau 2 présente les différentes pratiques d'admission des écoles sondées, soit les pratiques de sélection pour un programme particulier d'une part, et les pratiques de classement, d'autre part. Sur le plan des pratiques de sélection, fait surprenant, aucune école – publique ou privée – ne déclare avoir des pratiques de sélection basées sur le rendement supérieur des élèves. La majorité des écoles, soit sept sur neuf, mentionnent n'avoir comme exigence que l'absence d'échec

majeur en 6^e année. Au contraire, les écoles mentionnent davantage que leurs pratiques d'admission ont généralement un objectif de classement des élèves, et non une fonction éliminatoire. Ainsi, les directions d'école rencontrées expliquent que les différentes pratiques telles que les épreuves standardisées et non-standardisées, de même que l'étude du bulletin scolaire, servent à classer les élèves dans le groupe approprié, en fonction de leurs capacités.

TABLEAU 2. Synthèse des pratiques d'admission par nombre d'occurrences

Pratiques d'admission	Secteur privé	Secteur public
Pratiques de sélection pour un programme particulier		
Rendement scolaire supérieur	0	0
Absence d'échec majeur en 6 ^e année	4	3
Prise en compte de la motivation de l'élève	1	0
Politique d'admission liée à la fratrie	3	0
Recommandation d'un enseignant	0	1
Aptitudes dans un sport	0	1
Pratiques de classement		
Épreuve standardisée	1	0
Épreuve non-standardisée	1	1
Étude du bulletin à des fins de classement dans le groupe approprié	4	3
Entrevue à des fins de classement	1	0

Les quatre écoles privées rapportent consulter le bulletin dans la seule optique de s'assurer qu'il n'y ait aucun échec majeur ou retard important, ce qui pourrait s'avérer éliminatoire. Une école privée procède à une entrevue avec l'élève afin de déterminer ses besoins, pour pouvoir l'orienter dans le programme approprié. Une autre école privée rapporte évaluer aussi la motivation de l'élève à faire partie du programme PEI. Finalement, trois écoles privées ont rapporté avoir une politique d'admission en lien avec la fratrie, ce qui facilite l'entrée des élèves qui ont un frère ou une sœur fréquentant déjà l'école.

Du côté du secteur public, les pratiques d'admission varient davantage et concernent spécifiquement les programmes spécialisés. Une école déclare sélectionner les élèves du programme sport-études non pas en fonction d'une performance scolaire supérieure, mais en réclamant une note minimale de 65 % dans toutes les matières. Cette même école demande aux élèves souhaitant accéder au programme d'être membre d'une fédération sportive. Une autre école sélectionne les élèves du sport-études sur la base de leurs aptitudes sportives, mais pas en fonction du rendement scolaire. Une école sélectionne les élèves du programme plein air à partir d'une lettre de recommandation d'un enseignant du primaire et de l'absence d'échecs au bulletin. Une seule école

publique rapporte sélectionner ses élèves en fonction du rendement scolaire, pour l'entrée au PEI seulement. Finalement, une seule école publique rapporte ne faire aucune sélection des élèves, en fonction du rendement ou autre, et ce pour tous ses programmes confondus.

Pratiques et interventions destinées aux populations régulières et aux élèves HDAA

Le dernier objectif de l'étude entendait documenter les pratiques relatives aux écarts de comportements de même que les services destinés aux clientèles régulières ainsi qu'aux élèves HDAA. Les résultats présentent également la représentativité des élèves HDAA au sein de l'établissement. Pour ce faire, nous avons d'abord réuni divers éléments concernant les comportements jugés problématiques qui sous-tendent les interventions rapportées par les directions d'école rencontrées. Le Tableau 3 présente les pratiques en lien avec ces comportements pour l'ensemble des élèves. Sur la base des réponses fournies, les comportements d'indiscipline ont été subdivisés en deux catégories distinctes, soit les comportements mineurs et majeurs. La majorité des directions d'écoles, peu importe leur statut, déclarent différents problèmes qu'elles qualifient d'indiscipline mineure, le plus fréquent étant en lien avec la ponctualité. En contrepartie, les problèmes de comportements plus importants varient d'un secteur à l'autre. En effet, le secteur privé rapporte en majorité que les problèmes de comportement les plus dérangeants concernent l'impolitesse (toutes les écoles sondées) de même que la possession de drogue (trois écoles sur quatre). Une seule école privée rapporte des problèmes de vol et d'intimidation. Du côté du secteur public, le problème majeur le plus souvent déclaré concerne la violence (quatre écoles sur cinq). Deux écoles rapportent de l'impolitesse ou encore de l'intimidation, et une école mentionne des problèmes liés à la possession ou au trafic de drogue.

TABLEAU 3. *Synthèse des pratiques en lien avec les comportements jugés problématiques*

Secteur	Délits mineurs les plus fréquents	Comportements d'indiscipline les plus graves	Programme disciplinaire	Réponse à l'indiscipline
Privé (4) ¹	Bavardage (1) Ponctualité (3) Organisation matérielle (2) Dérangement en classe (1) Code vestimentaire (1)	Impolitesse (4) Possession de drogue (3) Vol (1) Intimidation (1)	Système de points avec récompense (4)	Rencontre TES ² (1) Rencontre direction (1) Rencontre parents (2) Rencontre enseignant-élève (1) Suspension interne (1)

Pratiques de gestion rapportées par des directions d'écoles secondaires en région...

Public (5)	Ponctualité (3) Dérangement en classe (1) Absences (1) Impolitesse (1) Tabagisme (1)	Violence (4) Intimidation (2) Impolitesse (2) Possession de drogue (1)	Système de gradation - fréquence et gravité (1) Système de points avec récompense (1) En fonction du comportement (2) Prévention (1)	Rencontre TES (3) Rencontre direction (1) Rencontre enseignant-élève (2) Suspensions internes et externes (2) Intervention en toxicomanie (1) Intervention de la police (1)
------------	--	---	---	--

NOTES. 1. Nombre d'écoles concernées. 2. TES : technicien en éducation spécialisée.

À la lumière du Tableau 3, il ressort que les systèmes mis en place pour prévenir ou intervenir auprès des fautes d'indiscipline impliquent majoritairement un système de points et de récompenses mis en place à l'échelle de l'école. On retrouve ces systèmes dans toutes les écoles privées sondées, de même que dans une école publique. Les autres écoles publiques adoptent des pratiques plus individualisées en lien avec le comportement répréhensible. Finalement, les pratiques pour faire face à ces problèmes d'indiscipline et de comportement varient d'un établissement à l'autre, mais impliquent généralement des rencontres (deux écoles privées et trois écoles publiques), de même que l'intervention d'un TES (une école privée et trois écoles publiques). Trois écoles (une privée et deux publiques) rapportent recourir à la suspension de l'élève fautif en cas de besoin.

Par ailleurs, en plus des interventions qui découlent des comportements inadaptés, les directions d'écoles rencontrées ont rapporté les différents services impliquant un professionnel qui sont offerts dans leur milieu scolaire. Ces services sont synthétisés dans le Tableau 4.

TABLEAU 4. Synthèse du nombre d'écoles offrant des services selon leur statut

Type de services offerts	Privé (4) ¹	Public (5)
Aucun	1	0
Orthopédagogue	2	5
Psychoéducateur	0	4
Conseiller d'orientation	1	2
TES ²	3	4
Psychologue scolaire	0	2
Travailleur social	0	1
Infirmière	0	1
Médecin	0	1
Préposé aux élèves handicapés	0	1

NOTES. 1. Nombre d'écoles concernées. 2. TES : technicien en éducation spécialisée.

Tel qu'observé dans le Tableau 4, sept écoles sur neuf déclarent avoir accès à un orthopédagogue et le même nombre mentionnent aussi avoir un ou plusieurs TES (entre un et huit). Parmi les autres ressources disponibles, notons que quatre écoles du secteur public ont accès à un psychoéducateur, alors que trois disent avoir un conseiller d'orientation dans leur équipe (deux au secteur public et une école privée). Deux écoles publiques ont accès à un psychologue, et une école publique a également accès à un infirmier et un travailleur social. Une école publique déclare avoir accès à un médecin, de même qu'à un préposé aux élèves en situation de handicap. Finalement, une seule école publique rapporte avoir une classe complète destinée aux élèves aux prises avec une déficience intellectuelle majeure. En somme, il apparaît que les écoles privées sont celles offrant le moins de services, trois écoles sur quatre n'offrant que deux services de professionnels, soit un orthopédagogue ainsi que des TES ou encore un conseiller d'orientation et un TES. Une seule école privée rapporte n'offrir aucun service de professionnels de l'éducation. En moyenne, les écoles publiques rapportent offrir quatre à cinq services de professionnels de l'éducation, majoritairement des orthopédagogues et des TES.

Enfin, les directions d'école ont partagé les données relatives à la proportion d'élèves HDAA selon le type de problématique. Ces données sont rapportées dans le Tableau 5, selon le statut du milieu.

TABLEAU 5. Proportion des élèves HDAA selon le statut de l'école

Taux de fréquentation	Privé (4)*	Public (5)
Trouble de comportement	0 à 1 %	1 à 25 %
Trouble d'apprentissage	10 à 43 %	Jusqu'à 40 %
Élèves en situation de handicap	1 à 15 %	1 à 4 %

Tel que constaté à la lecture du Tableau 5, la représentation des élèves ayant des problèmes de comportement est moins élevée que celle des élèves ayant des problèmes d'apprentissage et ce, tant au privé qu'au public. Qui plus est, on constate un large écart entre les écoles privées, qui déclarent accueillir de 0 % à moins de 1 % d'élèves ayant des problèmes de comportements dans leur établissement, et les écoles publiques, qui en comptent jusqu'à 25 %. Une école privée mentionne spécifiquement ne pas accueillir les élèves ayant des problèmes de comportements, puisqu'elle n'offre pas de services de professionnels permettant de répondre à leurs besoins. La situation est différente en ce qui concerne les élèves rencontrant des difficultés sur le plan des apprentissages, alors que les deux secteurs, privé et public, rapportent des taux de fréquentation similaires pouvant aller jusqu'à 40 %. Plus précisément, les écoles privées rapportent qu'entre 10 % et 43 % de leurs élèves manifestent des problèmes d'apprentissage, alors que ces taux varient de 23 % à 40 % pour les milieux publics. Pour ce qui est des élèves en situation de handicap, la majorité des écoles rapportent que 1 à 3 % de leurs élèves font partie de cette clientèle.

DISCUSSION

Les résultats ont permis de documenter chacun des objectifs de recherche, à savoir de documenter les différentes pratiques d'organisation scolaire (programmes offerts, admission, sélection et classement), les pratiques administratives (frais de scolarité, aide financière aux études) de même que les pratiques et interventions destinées aux populations régulières et HDAA. Dans l'ensemble, il ressort que tant le secteur privé que public proposent une offre de programmes diversifiée. Paradoxalement, les pratiques d'admission basées sur le rendement scolaire ne sont pas utilisées, contrairement à ce qui est présumé dans le discours populaire (Cowley et Labrie, 2018). Dans l'ensemble, les pratiques d'organisation diffèrent relativement peu entre les secteurs privés et publics, hormis les frais de scolarité. Ces résultats sont discutés plus en détails dans les prochaines sections qui feront ressortir les points marquants qui nécessiteront plus d'attention dans des recherches futures.

Des écoles plus accessibles

Les résultats permettent de constater que, tel qu'attendu, les écoles privées réclament toutes des frais de scolarité à leurs élèves, ce qui leur permet de combler la part des coûts n'étant pas couverts par la subvention octroyée par le gouvernement provincial (Maroy et Kamanzi, 2018). Ce qui surprend davantage, c'est le fait que toutes ces écoles privées offrent de l'aide financière aux élèves la nécessitant pour payer les frais de scolarité, ce qui n'était pas ressorti de la recension des écrits sur le sujet. Pour leur part, bien que censées être accessibles à tous, les écoles du secteur public ont tout de même déclaré en majorité réclamer des frais liés aux études, comme la *Loi sur l'instruction publique* permet de le faire pour les programmes particuliers (Lessard et LeVasseur, 2007). Toutefois, les frais des deux secteurs restent incomparables, les frais du secteur privé s'élevant en moyenne à près de 3000 \$, alors que les frais du secteur public ne dépassent pas 300 \$ pour les écoles sondées. On constate donc une nette différence sur le plan de l'accessibilité aux études pour les deux secteurs. Néanmoins, l'offre généralisée des programmes de bourses des écoles privées ayant été sondées, souvent établi en fonction du revenu des parents, constitue une avenue intéressante pour les familles dont le revenu est insuffisant, mais qui désirent tout de même avoir accès à l'une de ces écoles ou l'un des programmes spécialisés. Ce faisant, ces écoles privées tendent à diminuer leur caractère élitiste et s'ouvrent à une plus grande mixité sociale, tel que souhaité par les politiques ministérielles (MÉES, 2017).

Des écoles plus diversifiées

Les résultats permettent de constater que toutes les écoles sondées proposent au moins deux offres de programmes différentes, généralement un programme régulier, ainsi qu'un ou plusieurs programmes spécialisés ou enrichis, ce qui va dans le même sens que les écrits disponibles (Desjardins et coll., 2009; Felouzis et coll., 2013; Maroy et Kamanzi, 2018; Lessard, 2019; Lessard et LeVasseur, 2007;

LeVasseur, 2018;). Les programmes spécialisés sont variés, allant du sport ou du plein air aux sciences et à la technologie. Alors que les programmes enrichis et internationaux sont fréquemment retrouvés dans les écoles sondées, une seule école offre des programmes d'études ciblant précisément les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Cette offre réduite de programmes adaptés apparaît d'autant plus surprenante que les politiques ministérielles postulent que les écoles doivent offrir des cheminements scolaires adaptés et variés, répondant aux besoins des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (MEQ, 1999; MÉES, 2017; LeVasseur, 2018).

Malgré cela, des efforts semblent être faits pour tenter de rejoindre les intérêts variés des élèves avec les différents programmes spécialisés offerts, bien qu'on ignore si ces programmes uniques répondent réellement à leurs besoins et intérêts. En effet, lors du processus d'admission et de classement des élèves, seules deux écoles – du secteur privé – rapportent s'intéresser à des indicateurs autres que les aptitudes scolaires ou sportives, l'une s'intéressant à la motivation de l'élève souhaitant accéder au PEI, l'autre souhaitant prendre en compte, lors d'une entrevue d'entrée, les besoins de l'élève afin de lui proposer le programme le plus approprié. Un tel processus d'admission, c'est-à-dire basé sur le profil personnel et motivationnel, semble donc être absent des pratiques mises en œuvre dans les écoles du secteur public sondées. Alors que les politiques ministérielles faisant suite à la réforme souhaitaient que les programmes offerts soient stimulants et adaptés aux besoins diversifiés (CSE, 1999b; 2007; Dembélé et coll., 2013; *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3; Maroy et Kamanzi, 2018), on peut donc se questionner quant à la façon dont les écoles prennent en compte ces aspects, sans s'intéresser spécifiquement aux besoins spécifiques ainsi qu'au profil motivationnel de l'élève lors du processus d'admission. Dans le même ordre d'idées, puisque que l'on constate que chaque école offre au minimum un programme spécialisé ou enrichi, des recherches ultérieures auraient intérêt à documenter l'effet de la diversité de ces programmes sur la motivation, le bien-être et le rendement des élèves qui prennent part à ces programmes, mais également de ceux qui fréquentent l'établissement scolaire. De plus, une évaluation visant à comparer les effets des différents types de programmes sur les élèves (p. ex., ceux avec une admission centrée sur les intérêts par rapport à ceux centrés sur le rendement) permettrait de mieux déterminer si certains programmes conviennent mieux à certains types d'élèves que d'autres (p. ex., les élèves HDAA très performants ou ceux plus susceptibles de vivre de l'anxiété de performance).

Il est par ailleurs surprenant de constater que, contrairement à la croyance populaire (Cowley et Labrie, 2018), les écoles du secteur privé qui ont participé à l'étude, tout comme celles du secteur public, n'utilisent pas de pratiques de sélection basées sur la performance scolaire supérieure. Ces résultats concordent avec les intentions du ministère de l'Éducation, dans sa plus récente politique de la réussite éducative, de privilégier davantage l'hétérogénéité des élèves dans

les écoles et les classes (MÉES, 2017). Tous les élèves des écoles sondées ont ainsi accès à des programmes potentiellement stimulants et adaptés à leurs intérêts et besoins. Afin de vérifier le potentiel de généralisation des résultats à l'ensemble du Québec, il serait pertinent de documenter davantage ces pratiques, afin de voir si elles reflètent l'ensemble de la réalité québécoise. Un tel portrait permettrait également de nuancer l'image popularisée du Palmarès des écoles secondaires, qui véhicule un discours axé sur l'importance pour les écoles d'accueillir des élèves performants sur le plan scolaire.

Des écoles inclusives et différenciées selon le type de problématique

Finalement, les résultats permettent de constater que les secteurs public et privé accueillent des pourcentages similaires d'élèves ayant des problèmes d'apprentissages. On remarque néanmoins une distinction quant aux types de ressources et programmes mis en place pour soutenir ces élèves pendant leur cheminement scolaire. En effet, les services de professionnels offerts dans le secteur privé se traduisent davantage par des programmes entiers dédiés aux élèves en difficulté, et donc moins par des services offerts par des spécialistes, même si du soutien à l'apprentissage via l'orthopédagogie est offert dans quelques écoles privées. Dans le secteur public, on constate une offre de service plus variée. Ces éléments concordent avec les politiques de l'adaptation scolaire et de la réussite éducative qui postulent que les écoles doivent pouvoir offrir des cheminements scolaires adaptés et variés en fonction des besoins des élèves HDAA (MEQ, 1999; 2017; LeVasseur, 2018).

C'est sur le plan des problèmes de comportement que l'on observe des différences plus marquées, les écoles privées accueillant en moyenne moins de 1 % d'élèves présentant un trouble de comportement, alors que le secteur public peut voir jusqu'au quart de sa population concernée par cette problématique. Ici, le type de ressources professionnelles disponibles est conséquent avec les populations d'élèves présentes dans les écoles, les établissements du secteur privé sondés n'offrant pas les services spécialisés en problèmes de comportement, alors que pratiquement l'ensemble des écoles, tous secteurs confondus, engagent au moins un orthopédagogue afin de répondre aux besoins des élèves ayant des problèmes d'apprentissage. Parallèlement, ces résultats sont cohérents avec le type et la gravité des comportements problématiques rapportés par les directions d'école dans leur milieu. En effet, si les problèmes d'indiscipline mineurs rapportés sont similaires dans les milieux privés et publics, les problèmes d'indiscipline majeurs sont apparemment plus importants dans les milieux publics. Ceci pourrait notamment s'expliquer par la présence accrue d'élèves avec trouble de comportement qui se retrouvent dans ces milieux.

Il est surprenant de retrouver si peu d'élèves présentant des problèmes de comportement dans les écoles du secteur privé. Une étude plus poussée du processus de sélection de ces élèves serait nécessaire afin de comprendre pourquoi ils n'accèdent pas autant que les autres à des écoles du secteur privé. En effet,

on ignore si le faible taux de fréquentation des élèves ayant un problème de comportement découle du fait que ces élèves sont refusés au moment de la sélection, tel que mentionné par une école privée, ou s'ils ne font pas de demande d'admission dans les écoles privées. Le cas échéant, il serait pertinent de comprendre les raisons qui expliquent leur manque d'intérêt pour l'école privée. Par exemple, l'absence de psychoéducateur pourrait-elle expliquer pourquoi les élèves présentant des problèmes de comportement ne font pas de demande d'admission dans les établissements du secteur privé? Pourtant, conformément au désir d'égalité des chances pour tous mis de l'avant par la *Loi sur l'instruction publique*, il est de la responsabilité de chaque direction d'école de s'assurer que tous les élèves puissent avoir accès à du soutien adapté à leurs besoins (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3; LeVasseur et Tardif, 2016). Dans tous les cas, les résultats obtenus ici corroborent la tendance observée ailleurs selon laquelle les élèves présentant des problèmes de comportements semblent de plus en plus marginalisés dans leur parcours scolaire (Déry et coll., 2005; Gaudreau et coll., 2008; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Support [MELS], 2010; Plouffe-Leboeuf, 2015) Il y aurait donc lieu de se pencher davantage sur cette problématique, pour mieux comprendre le contexte qui engendre ce faible taux de fréquentation et ainsi pouvoir permettre une meilleure égalité des chances, tant sur le plan de l'accès aux différentes écoles et programmes qu'aux services.

Le faible taux de fréquentation des élèves ayant des problèmes de comportement n'est pas sans faire écho aux pratiques disciplinaires mises en place par les directions d'écoles. Alors que les écoles privées proposent toutes un système de points incluant des récompenses, pour gérer les écarts de conduite, les écoles du secteur public varient davantage leurs pratiques, conformément à ce qui est attendu par les règlements et politiques ministériels (MEQ, 1999; *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3), ce qui est susceptible de pouvoir répondre aux besoins variés des élèves. Dû aux faibles taux d'élèves présentant des problèmes de comportement dans les écoles privées, ces milieux pourraient ne pas voir la valeur ajoutée d'un code de conduite et de pratiques disciplinaires plus spécifiques. Dans le même ordre d'idée, alors que les écoles privées rapportent que leur problème de comportement le plus fréquent est l'impolitesse, les écoles publiques, elles, rapportent davantage des problèmes liés à la violence. Ces écarts dans la gravité des comportements fréquemment observés peuvent également expliquer que les écoles privées voient moins le besoin d'avoir des pratiques disciplinaires variées, contrairement à celles du secteur public.

Limites de l'étude

La présente étude comporte des limites, qu'il convient ici de reconnaître et qui pourront servir à orienter les recherches ultérieures dans le domaine. Soulignons d'abord que l'étude, de nature exploratoire et descriptive, ne peut se généraliser étant donné la taille limitée de son échantillon. Seules deux régions administratives du Québec y sont représentées, les directions d'écoles rencontrées provenant

de deux commissions scolaires distinctes. Afin de pouvoir mieux renseigner les utilisateurs du système de l'éducation du Québec, il y aurait lieu qu'une étude soit réalisée à l'échelle provinciale, comme l'avait fait le CSE en 1999, de façon à pouvoir faire un portrait précis et réel de l'offre de programmes, 20 ans plus tard. Cette étude constitue donc un premier pas vers une meilleure connaissance de l'offre diversifiée qui s'est construite depuis la dernière réforme. Une autre limite de l'étude concerne l'absence de documentation sur l'environnement physique des écoles qui, lui aussi, peut avoir un effet sur le rendement de l'élève (MÉES, 2017). Il s'agit d'un aspect important permettant de décrire les écoles secondaires qui devrait être documenté dans des recherches futures. En effet, il serait pertinent, afin de pouvoir qualifier une école, de savoir si l'organisation physique de ses espaces est stimulante et sécuritaire pour les élèves, alors que seulement 70 % des écoles sont dites d'un état « satisfaisant » (MÉES, 2017).

CONCLUSION

La présente étude exploratoire a apporté un éclairage nouveau sur les récents changements dans la gestion scolaire des écoles québécoises et a permis d'infirmier certaines croyances populaires à propos des écoles privées, notamment la pratique de sélection des élèves basée uniquement sur leur rendement scolaire de même que le faible taux de fréquentation des élèves ayant des problèmes d'apprentissages dans ces milieux. Les résultats soulignent la nécessité de mener une enquête à grande échelle afin de documenter le profil diversifié des écoles au Québec depuis la réforme des années 2000. En effet, comme le montrent les résultats des entretiens avec les directions d'écoles tant du secteur public que privé, une variété de pratiques d'admission et d'administration sont mises en œuvre dans les écoles, sans que nous connaissions précisément leur étendue ou leur influence sur la persévérance et réussite des élèves. Or, dans l'optique où le parent et son enfant souhaitent faire un choix d'école secondaire éclairé, en fonction de ses intérêts et besoins, il semble important de bien considérer la variété des indicateurs permettant de décrire fidèlement les écoles. En effet, obtenir un meilleur portrait des pratiques mises en œuvre pourrait permettre d'identifier le milieu qui convient le mieux à un élève donné compte tenu de son profil scolaire, de ses intérêts et de ses besoins. La diversité des pratiques consignées dans cette étude pourrait également servir à alimenter l'ensemble des milieux scolaires du secondaire, qui sont constamment à la recherche de moyens pour mieux répondre aux besoins de clientèles scolaires diversifiées.

RÉFÉRENCES

CSE. (1999a, janvier). *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques* [Avis au ministre de l'Éducation]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/enjeux-majeurs-programmes-detudes-et-regimes-pedagogiques-50-0424/>

CSE. (1999b, juin). *Diriger une école secondaire: un nouveau contexte, de nouveaux défis* [Avis au ministre de l'Éducation]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/secondaire-nouveau-contexte-nouveaux-defis-50-0425/>

- CSE. (2007, avril). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité* [Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0454-AV-projets-particuliers-secondaire.pdf>
- CSE. (2017, octobre). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* [Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Cowley, P. et Labrie, Y. (2018). *Bulletin des écoles secondaires du Québec 2018*. Institut Fraser. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/bulletin-des-ecoles-secondaires-du-quebec-2018-12513.pdf>
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans Maroy, C. (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats* (p. 89-106). De Boeck Supérieur.
- Déry, M., Toupin, J., Pautz, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(1 & 2), 1-23. <https://doi.org/10.2307/1602151>
- Desjardins, P.-D., Lessard, C. et Blais, J.-G. (2009). *Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec* [Rapport de recherche]. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). <https://depot.erudit.org/id/003218dd>
- Felouzis, G., Maroy, C. et van Zanten, A. (2013) *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses universitaires de France. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:30815>
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. MELS. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtypercherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/rapport-devaluation-de-lapplication-de-la-politique-de-ladaptation-scolaire/pubLang/0/>
- Henripin, Marthe (1999, mars). *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes* [Étude réalisée dans le cadre de l'avis *Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*]. CSE. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/differencier-curriculum-au-secondaire-50-9027/>
- Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe?* Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). <https://iris-recherche.qc.ca/publications/inegalite-scolaire-le-quebec-dernier-de-classe/>
- Hurtubise, P. et Murphy, P. (2010, 17 septembre). *Examen des régions métropolitaines de recensement et des agglomérations de recensement de 2016 : guide de consultation, Année de recensement 2016* (publication n°93-600-X). Statistiques Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/93-600-x/2010000/definitions-fra.htm>
- Kamanzi, P. C. (2019). School market in Quebec and the reproduction of social inequalities in higher education. *Social Inclusion*, 7(1), 18-27. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1613>
- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation? *Éthique en éducation et en formation*, 6(hiver), 41-61. <https://doi.org/10.7202/1059242ar>
- Lessard, C. et LeVasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? *McGill Journal of Education*, 42(3), 337-354. <https://mje.mcgill.ca/article/view/2392>
- Lester, L. et Cross, D. (2015) The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of WellBeing*, 5(1), 1-15 <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>.
- LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives*, 22(1), 173-191. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0173>
- LeVasseur, L. et Tardif, M. (2016). Le pluralisme institutionnel et la différenciation des agents scolaires de l'école québécoise. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 35, 19-35. <https://doi.org/10.4000/dse.1242>

Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(4). <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>

Maroy, C. et C. Mathou (2014). La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : une analyse des débats parlementaires. *Telescope*, 20(2), 56-70. www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_20_no_2/Telv20_no2_Maroy_Mathou.pdf

Maroy, C. et Kamanzi, P. C. (2018). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, 58(3), 581-602. <https://doi.org/10.7202/1043466ar>

MÉES. (2016). *Statistiques de l'éducation — Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire — Édition 2015*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/reultats-de-la-recherche/detail/article/statistiques-de-leducation-education-prescolaire-enseignement-primaire-et-secondaire/>

MÉES. (2017). *Politique de la réussite éducative*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/reultats-de-la-recherche/detail/article/politique-de-la-reussite-educative/>

MELS. (2010, 25 octobre). *Rencontres des partenaires en éducation — Document d'appui à la réflexion — Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/reultats-de-la-recherche/detail/article/rencontres-des-partenaires-en-education-document-dappui-a-la-reflexion-rencontre-sur-integrat/>

MEQ. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves — Politique de l'adaptation scolaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/reultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-adaptee-a-tous-ses-eleves-politique-de-ladaptration-scolaire/>

Loi sur l'instruction publique. RLRQ, c. I13.3. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>

Loi sur l'enseignement privé. RLRQ, c. E9.1. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/E-9.1?&cible=>

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Université.

OCDE. (2004). *Education at a Glance 2004: OECD Indicators*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2004-en>

Paillé, P. et Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.

Plouffe-Leboeuf, T. (2015). *Stress des enseignants, qualité de leur relation avec les élèves et leur attitude quant à l'intégration en classe ordinaire des jeunes du secondaire présentant un trouble du comportement* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot.e.uqtr.ca/id/eprint/7792/>

Poucet, B. (2016). L'élitisme scolaire. *Après-demain*, 40(4), 20-22. <https://doi.org/10.3917/apdem.040.0020>

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 du Canada sur les différences de 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

ISABELLE PLANTE est professeure titulaire 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 du Canada sur les différences de genre à l'école, ses travaux examinent les facteurs qui caractérisent les parcours scolaires différenciés des garçons et des filles à l'école primaire et secondaire, pour mieux comprendre les différences de genre dans la motivation, la réussite et les aspirations professionnelles des garçons et des filles. plante.isabelle@uqam.ca

NATHALIE PLANTE est candidate au doctorat en travail social à l'Université d'Ottawa et diplômée de la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses travaux de recherche portent sur la construction sociale des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en tant que problème public au Québec et au Canada. Elle étudie également la réponse des systèmes publics à différentes problématiques sociales, par exemple à travers les trajectoires de femmes victimes de violence conjugale dans le système de justice criminel canadien. Elle a aussi travaillé à titre d'intervenante sociale dans le domaine de la protection de la jeunesse et de l'hébergement pour les jeunes suivis par la Direction de la protection de la jeunesse. nplante2@uottawa.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

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD is a doctoral candidate in Education at the 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 Canadian Research Chair on Gender Differences in Schools and is interested in the gender differences of students experiencing test anxiety. frechette-simard.catherine@courrier.uqam.ca

ISABELLE PLANTE is an associate professor in the Didactics' Department of the Université du Québec à Montréal and a regular researcher at the Center for Studies on Learning and Performance. Chairholder of the Canadian Research Chair on Gender Differences in Schools, 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

NATHALIE PLANTE is a doctoral candidate in Social Work at the University of Ottawa and a master's graduate in Social Work from the Université du Québec à Montréal (UQAM). Her research focuses on the social construction of child psychological maltreatment as a public issue in Quebec and Canada. She also studies the response of public systems to different social problems, for example through the trajectories of women victims of domestic violence in the Canadian criminal justice system. She has also worked as a social worker in the field of youth protection and housing for young people followed by the Youth Protection Department. nplante2@uottawa.ca

ANNIE DUBEAU is a professor in the Department of Special Education and Training at the 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

AWAKENING INDIGENOUS KNOWLEDGE: PERSPECTIVES AND EXPERIENCES OF INDIGENOUS EARLY CHILDHOOD EDUCATION DIPLOMA STUDENTS

SHELLEY STAGG-PETERSON *University of Toronto*

LORI HUSTON *University of British Columbia*

EUGEMA INGS, BRENDA MASON & KIM FALCIGNO *Oshki-Pimache-O-Win: The Wenjack Education Institute*

ABSTRACT. We show the important contributions of programs offered by Indigenous postsecondary education institutes to Indigenous cultural revitalization, drawing on a focus group discussion amongst four Indigenous early childhood educators (ECEs) from an Indigenous postsecondary institution's ECE diploma program in northern Ontario. As co-authors, we are the Indigenous Elder, two of the instructors, and the senior administrator of the program along with the non-Indigenous university professor. We argue for Indigenous community-generated curricula that embody local Indigenous cultural knowledge, values, and practices, drawing on themes arising from analysis of focus group data. Participants felt that they brought limited knowledge of their Indigenous language and culture to their program, and participants experienced an awakening of Indigenous knowledge through their participation in Indigenous practices outside the core curriculum.

**L'ÉVEIL DES CONNAISSANCES AUTOCHTONES : PERSPECTIVES ET EXPÉRIENCES
D'ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AU DIPLÔME D'ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE**

RÉSUMÉ. Nous présentons les contributions importantes des programmes offerts par les établissements d'enseignement postsecondaire autochtones à la revitalisation culturelle autochtone, en nous appuyant sur une discussion de groupe entre quatre éducateurs de la petite enfance (ÉPE) autochtones du programme menant à un diplôme en ÉPE d'un établissement postsecondaire autochtone située dans le nord de l'Ontario. En tant que co-auteurs, nous sommes l'aîné autochtone, deux instructeurs, l'administrateur principal du programme ainsi que le professeur d'université non autochtone. Nous préconisons les programmes d'études générés par la communauté autochtone qui incarnent les connaissances, les valeurs et les pratiques culturelles autochtones locales, tout en s'appuyant sur les thèmes découlant de l'analyse des données des groupes de discussion. Les participants ont estimé qu'ils avaient apporté une connaissance limitée de leur langue et de leur culture autochtones à leur programme, et les participants ont connu un éveil des connaissances autochtones grâce à leur participation dans des pratiques autochtones hors du curriculum de base.

A meta-analysis of 49 research studies conducted between 1980 and 2015 shows a relationship between teacher educational attainment and quality of early childhood education (Manning et al., 2019). This body of research supports legislative changes regulating early childhood education made in the Canadian province of Ontario over the past 15 years. Implemented through the Early Childhood Educators Act (ECEA) and the Child Care and Early Years Act (CCEYA) (Government of Ontario, 2007, 2014), these changes include new definitions of professional practice, the creation of a regulatory body (the College of Early Childhood Educators of Ontario [CECE]), the requirement that educators working in Ontario must obtain the status of Registered Early Childhood Educator (RECE), and the stipulation that they must remain in good standing with the CECE (Government of Ontario, 2014).

As we show in this paper, the mandated requirements for formal qualifications from accredited early childhood diploma programs have opened possibilities for northern Ontario Indigenous early childhood educators (hereafter ECEs), their families, and their communities to provide enhanced early childhood care. These same requirements have also created hardships for northern Indigenous early years centres and their staff. With the goals of enhancing Indigenous children's academic success, their cultural awareness, and their positive sense of identity and belonging, Aboriginal Head Start programs offer early learning programs for children aged 18 months to 6 years of age in First Nation communities and in urban centres (Gunn et al., 2011). Prior to the implementation of Ontario's early childhood legislation, childcare workers in many Aboriginal Head Start programs and early learning centres in rural northern Ontario brought qualifications that did not include formal postsecondary training, which is the only pathway that can lead to provincially recognized credentials. To keep their licensed childcare programs, these northern Indigenous communities have had to find the means to fund ECEs' postsecondary program registration and the substantial expense of travel to and subsistence in distant urban communities. Hiring replacement staff during the weeks and months of the childcare workers' absence while taking the courses incurs additional costs.

The sizable geographic distance between Indigenous ECEs' communities and the urban communities housing ECE diploma programs have presented challenges for the ECEs and their families. The ECEs must either uproot their families to live in the urban centre or leave their families for months at a time while attending face-to-face classes and fulfilling practicum requirements in the designated urban early learning sites (Health Canada and the Public Health Agency of Canada, 2017; Peterson et al., 2019; Preston, 2008; Preston et al., 2011).

OUR STUDY: PURPOSE AND RESEARCH QUESTIONS

The postsecondary institution that is central to our paper, Oshki-Pimache-O-Win, The Wenjack Education Institute, is an Ontario Indigenous institute. Formally

established in 2001, the institute was created by Nishnawbe Aski Nation, and it “represents the legitimate, socioeconomic, and political aspirations of its First Nation members of Northern Ontario to all levels of government in order to allow local self-determination while establishing spiritual, cultural, social and economic independence” (Nishnawbe Aski Nation, 2020, np). The mandate of Oshki-Pimache-O-Win, The Wenjack Education Institute (hereafter Oshki-Wenjack), is to provide postsecondary training to Indigenous students living in remote northern Ontario communities. Oshki-Wenjack works with First Nation communities to build capacity in health, education, and economics to support Indigenous self-determination (Hodson et al., 2019). In 2007, Oshki-Wenjack created partnerships with non-Indigenous colleges and universities to offer accredited postsecondary programs. One of those programs was an ECE diploma program that serves Indigenous ECEs in northern Ontario. At the time this research was conducted and as we write our report of the research, Oshki-Wenjack was not accredited to offer its own ECE diploma program. Presently, it partners with a mainstream college to deliver an ECE program; however, the college’s program offers little flexibility for Oshki-Wenjack to fulfill its mandate in providing Indigenous early learning knowledges and pedagogies (Battiste, 2008; Styres, 2017) within the course syllabus.

Four of the authors of this paper work or have worked in Oshki-Wenjack’s ECE diploma program. Lori was the program coordinator and later the field practicum advisor. During that time, she designed curriculum, assessment practices, and advancement and evaluation strategies in partnership with the affiliate college staff and Oshki-Wenjack instructors. She also taught core ECE courses and supported field practicum advisors as part of her coordinator role. Eugema has been a part-time instructor in the Oshki-Wenjack program for the past four years while also serving as the RECE supervisor in a local Aboriginal Head Start program. Brenda is an Indigenous Elder who has provided support for students and staff at Oshki-Wenjack for 12 years. She also teaches classes in the Indigenous Wellness and Addictions Prevention Program every year. Brenda has provided cultural and spiritual services, including traditional therapy and traditional healing, for 29 years as a registered social worker in the larger community. Kim is the former academic director responsible for the ECE diploma program.

Participants in a partnership project that aims to develop approaches, principles, and resources to support young children’s language and writing and their teachers’ and ECEs’ professional learning, we designed a mini-research project examining the role of Oshki-Wenjack’s ECE diploma program in supporting our students’ work with children to revitalize the communities’ Indigenous languages and cultures. We worked with Shelley, a faculty of education professor who is the principal investigator of the larger SSHRC-funded partnership project, to design research that would inform our teaching and the ECE diploma program.

We believe our findings will be important to faculty in Oshki-Wenjack's ECE diploma program and that they will also contribute to broader conversations about the postsecondary education of Indigenous ECEs in Canada. We highlight the experiences and perspectives of rural and remote northern Indigenous ECEs, who have an important role to play in reconciliation but whose voices are often not heard in such conversations.

The research questions guiding our study were:

1. What role has the Oshki-Wenjack's ECE diploma program played in supporting northern Indigenous ECEs' implementation of culturally sensitive curriculum in their Aboriginal Head Start and other early learning settings?
2. What challenges do ECEs face in their implementation of Indigenous-focused early learning curricula?

In this paper, we use focus group data to argue that the disruption in the generational passing-on of cultural knowledge makes Indigenous-centered ECE diploma programs within Indigenous institutions critically important. Through their daily interactions with children in their northern Indigenous communities, Indigenous ECEs have a significant role to play in connecting children to their cultures, languages, and histories. Indigenous knowledge-based ECE training has great potential to position Indigenous ECEs at the forefront of initiatives responding to the Truth and Reconciliation Commission of Canada's (2015) Calls to Action, including Education #12 on developing culturally appropriate early childhood education programs for Aboriginal families, and Education for Reconciliation #62 on providing the necessary funding to postsecondary institutions to educate teachers on how to integrate Indigenous knowledge and teaching methods into classrooms. The research we report in this paper underscores the need for Indigenous ECE diploma programs within Indigenous institutions and may be used to inform program development that is underway.

NEED FOR INDIGENOUS-CENTRED ECE DIPLOMA PROGRAMS

The financial, emotional, and childcare challenges faced by northern Indigenous ECEs, their families, and communities add to the ongoing struggle of all Indigenous peoples in Canada to “unravel the effects of generations of exploitation, violence, marginalization, powerlessness, and enforced cultural imperialism on Aboriginal knowledge and peoples” (Battiste, 2013, p. 25). Indigenous peoples need to seek out what will work best for healing within their own communities. The history of relationships between Indigenous and non-Indigenous peoples in Canada has been dominated by assimilative educational policies and practices, which have led to the marginalization of Indigenous languages, cultures, and ways of teaching and interacting with children.

Requirements for formal postsecondary training follow Eurocentric curricula and standards and thus continue assimilative practices to the present day. While participating in diploma programs that reify European pedagogies, knowledge, and ECE identities, Indigenous ECEs are taught to “distrust their Indigenous knowledge systems, their elders’ wisdom, and their own inner learning spirit” (Battiste, 2013, p. 24). There is a profound disconnect between Indigenous ECEs’ life experiences and world views and Eurocentric diploma programs that perpetuate dominant views of what an ECE should be and do. Additionally, lack of consideration of the everyday hardships that northern Indigenous ECEs experience in fulfilling legislative mandates for postsecondary training perpetuates the inequities that the Truth and Reconciliation Commission of Canada’s (2015) Calls to Action decry as counter to the goal of reconciliation and, as supported by the UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (2007), achieving “the minimum standards for the survival, dignity and well-being of the Indigenous peoples” (p. 28).

Eurocentric postsecondary programs exacerbate Indigenous language and knowledge loss as a result of many decades of forced institutionalization of Indigenous children. Separated from their families while in residential schools, generations of Indigenous children were taught by non-Indigenous teachers. Teachers punished children for speaking their languages and made children feel ashamed of who they were (Anuik et al., 2010; Battiste & Henderson, 2009; Makokis, 2010; Sam, 2019). The outcome has been “intergenerational trauma and stress compounded by poverty, low cultural continuity, and lack of adequate education” (Sam, 2019, p. 12). Many Indigenous parents and ECEs of today are not confident in their knowledge of their communities’ culture, traditions, values, and languages. They feel ill-prepared to pass on traditional knowledge to children and be part of language and culture revitalization initiatives (Hare, 2011; Hare & Anderson, 2010; Peterson et al., 2019). ECEs and parents look to Elders for guidance to reconnect with their identities and develop trust. Elders draw on Indigenous knowledges to support family and community members in healing and undoing the harm caused by church-administered residential schools.

Some efforts have been made to respond to calls for action on the provision of culturally appropriate postsecondary programs for Indigenous students. For example, the Ontario Ministry of Training, Colleges and Universities (2018) instituted and then updated vocational learning outcome (VLO) #11 of the Early Childhood Education Program. The goal of VLO #11 is that postsecondary students will “plan, implement and evaluate Aboriginal early learning curriculum, programs and environments that promote children’s, families’ and communities’ knowledge of and respect for Aboriginal peoples and their cultures.” Yet, the CCEYA (Government of Ontario, 2014) does not include a requirement that ECE diploma programs offered in the province fulfill this standard, and minimal attention is paid to VLO #11 in non-Indigenous postsecondary institutions offering ECE diploma programs.

Indigenous postsecondary institutes do integrate VLO #11 into their ECE diploma programs. At this time, however, these programs are offered in partnership with non-Indigenous postsecondary institutions, such as the Binoojiingyag Kinooaadwin Early Childhood Education Program offered at the Anishinabek Education Institute (AEI) in partnership with St. Clair College. The same is true of the AEI ECE diploma program, which offers courses on Indigenous cultures and practices such as Introduction to Native Studies and Native Cultural Expression, and which addresses VLO #11 (Anishinabek Educational Institute, 2018). Similarly, Anishinaabemowin ECE is offered at Kenjgewin Teg Education Institute (KTEI), an Indigenous institute, in partnership with Canadore College. Developed in 2016, this program infuses ECE fundamentals with Anishinaabe teachings, values, and world views. It is designed “to prepare proficient Ojibwe language speakers as early childhood educators in this highly specialized Anishinaabe immersion early childhood education program” (Kenjgewin Teg, 2019, p. 1). Both Indigenous ECE diploma programs mentioned above have embedded Indigenous community-generated curriculum with local and cultural knowledge, values, and practices. The core accredited program of Canadore College in North Bay, Ontario, is also offered at Indigenous postsecondary institutions through a partnership arrangement. These institutions include First Nation Technical Institute (FNTI), located in Parry Sound, with a branch campus in Cochrane; and Seven Generations Education Institute, located in Kenora, with a branch campus in Fort Frances. Although Canadore College’s program does not include Indigenous content, the Indigenous institutions’ programs include Indigenous Elders and educators in the programming and offer an environment that is responsive to students’ Indigenous cultures.

In 2017, in response to long-standing calls by Indigenous postsecondary institutions for greater autonomy to provide programs that are more inclusive of Indigenous cultures, languages, and worldviews, the Ontario government passed the Indigenous Institute Act (IIA) (Government of Ontario, 2017) to create core funding support for the nine Indigenous postsecondary institutes in Ontario. Over time, the goal is to build a robust sector that can offer a suite of new programs designed by and for Indigenous communities. This legislation created the Indigenous Advanced Education and Skills Council (IAESC), which oversees Indigenous institutions as they create their own diplomas, certificates, and degrees. The IAESC is working toward releasing program review handbooks and submission guidelines for Indigenous Institutes that are ready to deliver ECE programs in their communities. These handbooks will reflect the program-level standards that the IAESC is developing to ensure that ECE programs respond to Indigenous communities’ needs and result in transferable credentials across Ontario’s postsecondary education and training system. Within this structure, the Indigenous Institute Quality Assessment Board (IIQAB) sets standards, reviews proposed programs, and makes recommendations for accreditation. The IIQAB operates within the Ontario Indigenous postsecondary accreditation body, the IAESC.

Canadore College recognizes the need for this autonomy. Mary Wabano, director of Canadore College's First Peoples' Centre and associate dean of Indigenous Studies at the time, described Indigenous postsecondary institutions as equal and complementary pillars to the colleges and the Ministry of Advanced Education and Training / Ministry of Colleges and Universities in Ontario. Wabano has promised support for Indigenous institutions' transition to independent ECE diploma programs (Charette, 2019).

In the following sections, we review literature on Indigenous pedagogies and knowledge (Battiste, 2008; Styres, 2017; Toulouse, 2016), report on our research methods and findings, and discuss implications for ECE diploma programs that aim to respond to the Truth and Reconciliation Commission's (2015) Calls to Action.

INDIGENOUS KNOWLEDGE AND PEDAGOGIES

Indigenous knowledge is a knowledge system that is distinct from Eurocentric knowledge. Closely tied to place, Indigenous knowledge varies across Indigenous peoples, as each nation or community embodies their own ways of being and relationships with the land and other living things within their local environment (Ball & Simpkins, 2004). Relationality with the natural environment and land is understood in terms of humans and the natural world being "cohabitants of a shared realm, reflecting an ethic of care and respect for the more-than-human world as something to which humans are privileged to be in relation with" (Ritchie, 2012, p. 86), rather than as a binary and hierarchical relationship that positions humans as dominant over nature. Land and community are knowledge sources (Styres, 2017). Indigenous language and cultural knowledge are also inseparable, as each language provides "a unique world-view and culture complex, mirroring the manner in which a speech community has resolved its problems in dealing with the world, and has formulated its thinking, its system of philosophy and understanding of the world around it" (Wurm, 2001, p. 13). Language "gives structure to Indigenous knowledge" (Hare, 2011, p. 392). Symbolic and coming from an oral tradition, Indigenous knowledge is "typically embedded in the cumulative experiences and teachings of Indigenous peoples rather than in a library or in journals of applied research" (Battiste, 2008, p. 87).

Elders and Knowledge Keepers, whose many years of living position them to be educators, have a responsibility for ensuring that the knowledge of their communities is passed on to new generations (Makokis, 2010). Additionally, parents and extended family are important sources of Indigenous knowledge. Pedagogies associated with Indigenous knowledge include direct experience with natural phenomena and intergenerational sharing of knowledge through story, performance, and demonstration (Hare, 2011). Teaching and learning processes are holistic and narrative-based, as stories are a primary medium for

conveying Indigenous knowledge (Castellano, 2000; Hare, 2011). Toulouse's (2016) understanding of Indigenous education guides our research:

What matters to Indigenous peoples in education is that children, youth, adults, and Elders have the opportunity to develop their gifts in a respectful space ... It is about fostering identity, facilitating well-being, connecting to the land, honouring language, infusing with teachings and recognizing the inherent right to self-determination. Living a good life is what matters. (p. 2)

METHODS

Before we begin our description of the methods, we wish to acknowledge that our knowledge gathering and sharing is taking place on the ancestral land of First Nations who have signed treaties in good faith, expecting that all Canadians would honour our responsibilities regarding the education of Indigenous children in ways that allow them to flourish in Indigenous and non-Indigenous settings. We hope that our research contributes to the fulfillment of these responsibilities.

In the following paragraphs, we provide contextual information about Oshki-Wenjack's ECE diploma program and participating ECE students in the program before outlining our data collection and analysis methods.

OSHKI-WENJACK'S EARLY CHILDHOOD EDUCATION DIPLOMA PROGRAM

Approximately 100 Indigenous ECEs currently employed in early learning centres in their First Nation communities across northwestern Ontario have received their ECE diplomas from Oshki-Wenjack since the first offering of the ECE diploma program in 2008. The ECE student cohorts consist of 15 to 20 students on average. ECE faculty are subject experts, many with Indigenous heritage, and they also have a background in ECE.

In each of five semesters, the program uses a "blended model" of two on-campus, face-to-face sessions for two weeks at a time, with 11 weeks of synchronous e-learning evening classes, which allows ECEs to return to their communities and continue to work at their early learning centres while completing their course work for the semester. Students take face-to-face classes for two weeks at the beginning (weeks 1-2) and mid-point (weeks 8-9) of each 15-week semester. Classes start on a Saturday and run from 8:30 a.m. until 8:30 p.m. for 14 days in a row without a day off. The retention record for ECE students to date is high, which is a direct outcome of the blended delivery model to accommodate the communities' and learners' needs.

The ECE diploma program follows the accrediting partner college's curriculum, which aligns with the 10 ECE program vocational learning outcomes mandated by provincial statutes:

- Students take 29 courses over 20 months (five semesters) of study.
- Most courses teach core early childhood subjects.

Four courses meet field placement requirements (e.g., 500 hours with nine weeks in urban early learning settings and five weeks in students' Indigenous communities' early learning settings). Since its inception, and in partnership with a non-Indigenous postsecondary institution with an Aboriginal ECE program that did include VOC #11, Oshki-Wenjack's ECE diploma program goals have included heightening and expanding on the Indigenous cultural knowledge that ECEs bring from their homes and communities. To fulfill this goal, Oshki-Wenjack instructors encourage ECEs to integrate their Indigenous cultural knowledge, teachings, and practices at every opportunity in their interactions with young children in early learning centres. They also attempt to incorporate land-based knowledge in all courses. In the outdoor education course, for example, students explore the bush in a natural area close to the Oshki-Wenjack campus and then reflect on what they feel connected to while outdoors. Students gather rocks, plants, and other natural items for an assignment that involves creating a land-based cultural activity for young children.

Oshki-Wenjack has a campus Indigenous Elder, Brenda. Students' relationship with her is critical to their Indigenous cultural learning. She acknowledges where each student is in their journey, preparing a safe environment for their learning. In the cultural room, Elder Brenda ensures that students have access to all four Indigenous medicines: Sage, Sweetgrass, Tobacco, and Cedar. The cultural room is also a safe and quiet place for reflection and rest. On Monday mornings and Friday afternoons, Elder Brenda conducts a smudging ceremony for students to begin and end the week. A cleaning ceremony of purification smudging involves the four common medicines, Sage, Sweetgrass, Tobacco, and Cedar, which are burned together to create smoke that supports emotional wellbeing. Students and faculty can request one-on-one time with Elder Brenda or ask her to facilitate a sharing circle to help work through issues with others. She uses sharing circles, ceremonies, and shared stories to support students' discoveries of Indigenous knowledge and pedagogies, and to support their creation of strong, positive Indigenous identities. She works with instructors to provide teachings for students during regularly scheduled classes and while students are on field trips.

Field placements are in urban early learning centres in Thunder Bay. Staff setting up the placements are aware of cultural differences between expectations and practices of urban non-Indigenous centres and those in small, remote Indigenous communities. They are also aware of the challenges of urban life, such as navigating city transit, which ECEs experience when moving from their remote rural communities to Thunder Bay. Knowing that the ECE field placement supervisors who work in the urban centres may be unaware of life and cultural perspectives of ECE diploma students, Oshki-Wenjack staff members

provide guidance in interpreting the Indigenous ECE students' interactions in the placement centres. Non-Indigenous mentor ECEs in urban early learning placements have been known to form evaluative impressions of the Indigenous ECE students as not engaging sufficiently with children, for example. Mentor ECEs also talk about expectations that they will learn about Indigenous ways of interacting with children from the ECE students they mentor.

Recognizing the social and cultural differences between life in the ECEs' northern Indigenous communities and in the urban centres as well as the challenges of being separated from extended family, Oshki-Wenjack instructors work with students with difficulties to create plans that promote student success. Regular faculty meetings and ongoing email and phone communication amongst instructors are meant to ensure that students have support across the program. Oshki-Wenjack's ECE diploma program staff recognize that northwestern Ontario is a vast region where every Indigenous community has its own cultural teachings and ways of teaching children. Some communities have been able to pass their language and traditional practices from one generation to another, but many others have been unable to do so because of assimilative government practices. As a result, ECEs come to the program with a range of knowledge and experience of their culture and language.

In 2016, due to funding cuts, Oshki-Wenjack was forced to change its college affiliation to Canadore College, which does not share Oshki-Wenjack's emphasis on VOC #11. Although Oshki-Wenjack instructors continue to try to incorporate Indigenous teachings and use land-based pedagogy throughout the program, most of the teachings and activities are now incorporated outside class time; for instance, Oshki-Wenjack's Elder Brenda, staff, and instructors host potluck seasonal feasts with traditional Indigenous food for students and their families. Additionally, ECE students do regular outings onto the land with Elder Brenda and receive teachings.

RESEARCH PARTICIPANTS, DATA COLLECTION, AND ANALYSIS

Between classes in the final week of the on-site phase of the program, four of the ECE students in Oshki-Wenjack's diploma program participated in a one-hour focus group discussion. All participants are female. Three live in their Anishnaabek First Nation communities in northwestern Ontario. Two communities are accessible by road, and one is accessible only by air transportation or on winter roads when lakes freeze over. The population of the three participants' communities ranges from approximately 200 to 700 people. The communities all have a local elementary school and either a licenced childcare centre or an Aboriginal Head Start Program. The fourth participant is Métis and resides in a northern non-Indigenous urban community. All four participants speak English as their mother tongue. They have 5–15 years of experience as ECEs.

Shelley facilitated the conversation to avoid a conflict of interest between students and their instructors, Eugema and Lori. Only she knows the identities of participants, as the ECEs chose pseudonyms at the beginning of the focus group discussion that were then used in the transcripts.

The focus group discussion was audio-recorded with participants' permission and transcribed by an external transcriber who works with Shelley. Four questions framed the discussion:

1. How do you integrate your community's Indigenous culture and language in your Aboriginal Head Start's or early learning centre's program?
2. How have your Oshki-Wenjack ECE diploma program's classroom and other experiences supported you in integrating Indigenous culture and language in your program?
3. What other supports have you received to be able to do this?
4. What other kinds of support would be helpful to you to integrate Indigenous culture and language in your programs?

Eugema, Lori, and Shelley used inductive methods (Patton, 2015) to analyze the focus group transcript. In the process, we asked questions such as "What does this tell me about participants' experiences integrating Indigenous knowledge and language in their early childhood contexts?" in our "search for meaning" (Patton, 2015, p. 570) in the ECEs' responses to the questions. We first identified meaningful units in the transcripts, which we define as phrases or sentences that describe experiences, perspectives, and practices related to the research questions. Each of us then analyzed each meaningful unit in the transcripts individually.

We met virtually via Zoom to talk about the themes that emerged from our initial analysis and generated an initial set of five themes. Further discussion about overlaps among the themes resulted in our agreement on two overarching themes: (1) Indigenous knowledge is being awakened through ECE involvement in the Oshki-Wenjack ECE diploma program, and (2) participating ECEs feel they have an inadequate knowledge of land-based understandings and their Indigenous community's language. These feelings are amplified when in practicum placements because non-Indigenous supervisors are unaware of the outcome of a long history of assimilative practices that have led to loss of Indigenous language and culture. Each theme addresses one of our research questions and is used to organize our findings.

FINDINGS

Participating ECEs talked about an awakening of their Indigenous knowledge through their experiences in the Oshki-Wenjack ECE diploma program. They highlighted their Indigenous cultural learning as the biggest contribution of the program to their professional and personal growth. It seemed that the

more the ECE students learned, the more they became aware of the huge gaps in their formal schooling, in terms of providing knowledge about the historical relationships between Indigenous and non-Indigenous people in Canada. Elder Brenda observed that participants were experiencing a loss and finding themselves in a grieving process. Additionally, the ECE students felt frustrated that their parents' experiences in residential schools and with other assimilationist practices had robbed them of intergenerational teachings that are an integral part of Indigenous pedagogies. We discuss these themes further in the following sections.

OSHKI-WENJACK PROGRAM CONTRIBUTIONS: INDIGENOUS KNOWLEDGE IS BEING AWAKENED

As explained previously, Elder Brenda is on campus to offer cultural teachings, to lead in traditional ceremonies, and to provide guidance throughout the program. Participating ECEs talked about their experiences with Elder Brenda as being fundamental to their learning and transformational in their work with children during field experiences. For some, sitting with Elder Brenda in a traditional ceremony marked their first experience of learning from an Indigenous Elder. Dora, for example, explained that her first experience with smudging ceremonies and sharing circles was at Oshki-Wenjack: "I never saw that growing up and I never saw my parents doing that either ... so it was a powerful learning experience for me." She said that she would take "those teachings to my classroom when I go back to my community."

For other students, being in the presence of Elder Brenda often evoked recollections of childhood experiences or provided a deeper understanding of family practices connected to their cultural ways of knowing. Sarah recalled being out on the land as a child, but she had not realized how this experience could be a valuable learning experience for children in her early childhood setting: "It was eye-opening—something that you wouldn't even think of. We could bring the children outside to learn with us too." Morning Star explained the important learning from the experience of being outdoors in the bush with Elder Brenda: "That connection to Mother Earth. I remember Brenda picking up some stones, and then saying, 'Even just holding something like this from the ground, Mother Earth, there's a connection.'" She went on to say that she had learned that it was important when picking up "something from the Mother Earth, then you give it back by using tobacco." Morning Star continued her thought process of relating her customs to what Elder Brenda had told her: "We do that every Christmas. That was so neat when I learned that. During Christmas we'll put down some tobacco. It's like an offering of thanks." Princess Jewel also gained a deeper understanding of her family's practices: "I'm finally learning now and I've always wanted to know. I've been to pow wows with my dad growing up, but I've never known about the seven teachings. So, I'm still learning." In the Indigenous communities whose ECEs attend the Oshki-Wenjack program, the

seven teachings are the seven Grandfather teachings used to support a good life: Love, Respect, Courage, Honesty, Wisdom, Humility, and Truth (Benton-Benai, 2010). It was clear to Elder Brenda that participants were connecting to who they are as Indigenous people.

Participants talked about coming to understand, through conversations in class with peers and instructors as well as through their time with Elder Brenda, that they had actually learned a great deal of traditional knowledge while growing up—more than they knew. They had learned from parents, as well as from extended family members and others in their northern communities through activities such as going fishing with family members. They recalled teachings and experiences on the land with older community and family members and annual events in their communities. Princess Jewel started the conversation: “We have culture weeks at times, where they go, where other people take them, like, ice fishing, net fishing, on the boat, like, hunting and fishing, with parents’ consent, of course.” Morning Star continued by describing what happens during Traditional Week in her community: “[It] is in the fall and at the end of the year. Whether you’re an employee or a child, you’re exempted from school for a full week; taking time off to go hunting. Normally, there are big groups at a certain place that go out hunting or camping.” She talked about the integration of community Traditional / Culture weeks into formal school programs as one of her community’s initiatives to reverse the generations of loss of Indigenous culture due to mainstream assimilationist educational policies.

Participants talked about the Indigenous cultural practices that children learned while going on the land with family members and with the teacher of a cultural class that was part of the kindergarten program in their community. Morning Star, for example, said:

In my school, we have a native language teacher. So, when she’s in the classroom, I work alongside with her, and I help her especially with getting the kids encouraged with doing stuff. I learn a lot from the native language teacher. We also have cultural class where the kids and I learn a lot through snaring, having fires, being able to bring animals in, to teach about like hunting, like that.

Princess Jewel also included cultural learning in the natural environment in her early childhood program. She explained: “We take the kids outside and the teachers or ECEs will set up the snares, for example, rabbit snares.”

Participating ECEs reflected on how they had learned from each other about the different cultural practices and traditional stories of Indigenous communities across northwestern Ontario, either informally through conversation, or more formally through class presentations. Morning Star stated, “I noticed that being in class, and people would share their stories and I would think, ‘Oh I heard that in my community.’” Many of the participants explained that some of the stories from other communities were very familiar, as they were variations of stories

from their own communities. Participants said that experiencing the variations firsthand emphasized how important it was for them to “teach about different Indigenous cultures,” as Morning Star explained.

Participating ECEs talked about the pride they felt in their knowledge of Indigenous practices in their practicum placements in the final term of the ECE diploma program. Lori knows that there is a recent emphasis in the early learning centres participating in the placement program to infuse Indigenous knowledge into mainstream curricula. In their focus group conversation, participating ECEs described the Indigenous practices, such as cooking bannock, that they had been asked to facilitate in their placement settings. They were happy to share their Indigenous knowledge with non-Indigenous students and placement supervisors. Sarah described her experiences as she led a sharing circle using a talking stick:

Nobody talked when others were talking. The students showed respect and all that—like if somebody’s speaking, you don’t say anything. Like, you listen to your grandparents. And the students all got it. Their teacher couldn’t even believe it, like afterwards when she talked to me. I almost had tears in my eyes. It was touching.

Participating ECEs said that the awakening of their funds of knowledge (Moll & Gonzalez, 2004) and the authorization of their Indigenous knowledge as official knowledge in their ECE diploma program was the most valuable part of their ECE diploma experience. As described in the next section, the awakening through traditional pedagogies of intergenerational sharing was critical to their overcoming feelings of frustration at being deprived of access to their communities’ Indigenous knowledge.

FEELINGS OF FRUSTRATION: LIMITED KNOWLEDGE OF INDIGENOUS CULTURE AND LANGUAGE, AND OF CANADIAN HISTORY OF RELATIONSHIPS WITH INDIGENOUS PEOPLES

Participating ECEs talked about having limited knowledge of their community’s Indigenous language and world views because of the influence of Christianity and mainstream cultural and spiritual practices that marginalized Indigenous spirituality and knowledge within their communities. Princess Jewel explained that she did not experience traditional spiritual practices, such as pow wows, while growing up, and she did not learn about the Seven Grandfather Teachings (Benton-Benai, 2010) because “they were frowned upon” in her First Nation community. Dora explained that although she did learn the Teachings, they were not identified as coming from her Indigenous community’s culture, but rather as coming from the Christian Bible. Elder Brenda reminds us that it is good to know where knowledge comes from, as we can use the knowledge to compare. We support the learning of Indigenous knowledges and must ensure that we allow space for the systems and teachings alongside western knowledges.

Sarah talked about loss of the Indigenous language that her mother had spoken in her home. She explained, “After I left home, I went with an English man and never spoke it. And it’s awful that I lost it. I want to get it back. I’ve been getting some of it back.” Dora grew up speaking Oji-Cree, but having lived in the English-dominant environment of an urban centre for 20 years, she is now in a position where she says, “I’m forgetting my language. I have to think about it.” She explained:

At first when I go visit my parents [who speak her Indigenous language], I have a hard time. When I say things in a different way, my mom smiles at me [Dora laughs]. That’s how I know I’m not saying it in the right way. But eventually, when I’m staying there for about two weeks, I pick up the words ... When I go to the Reserve, I don’t want to get embarrassed that I don’t understand my language. Because there are times they would laugh at how I say things, like I say it backwards [using English language syntax].”

Princess Jewel also talked of losing the Indigenous language that she had spoken at home until she went to daycare. She explained, “That’s where we would talk English. Until I went to daycare, we only spoke my Indigenous language at home. But we lost our language in school.”

Their own limited knowledge, particularly of their Indigenous languages, put constraints on what participating ECEs could teach. The content tended to be limited to naming animals and colours in the community’s Indigenous language. They often used mainstream teaching approaches, such as putting up posters with the labels next to pictures, providing pictures for children to colour, using puppets, or reading books that include the Indigenous words for the animals or other concepts. Princess Jewel also described one of the morning routines that she carried out in her classroom: “Every morning you count to 10 in English and in our native language. And you have [the Indigenous and English language words and numbers] displayed in your classroom, too.” Some of the classroom activities, however, did include traditional Indigenous practices, such as sharing circles and doing beadwork, as in Princess Jewel’s classroom, for example.

Participants were also frustrated that they had not learned about the history of assimilation and colonization of Indigenous peoples. Morning Star said, “the effects of what happened in residential schools; the intergenerational trauma. That is an important thing of the past that should be passed on to our future, our youth.” She said that the knowledge she gained about the impact of residential schools “makes me want to break the cycle” by teaching children she works with about their Indigenous culture, whether they are in their Indigenous communities or in urban centres.

Participating ECEs observed that, although they have made the connections, many Indigenous children in their early years centres “need to know about their culture” because they are not experiencing Indigenous ways at home. Participants explained that they were determined to draw upon the Indigenous knowledge

that had been awakened and their experiences in the Oshki-Wenjack diploma program to ensure that early childhood learning centres provided abundant opportunities for young Indigenous children to learn their communities' traditional culture and language.

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

The requirement for ECEs working in early learning centres in Ontario to have completed an accredited ECE diploma program, legislated in The Child Care and Early Years Act (Government of Ontario, 2014), has a robust research foundation (Manning et al., 2019). Researchers have found that higher levels of formal postsecondary education of teachers and ECEs are often associated with high-quality early learning programs in mainstream early childhood contexts (Vu et al., 2008). Sociocultural factors add a layer of complexity that needs to be taken into consideration when legislators make changes that have an impact on communities and early years centres and their staff across such a vast and diverse province such as Ontario. As Indigenous ECEs participating in our focus group study have observed, completing the mandatory training has been a valuable learning experience. They explained that the most important benefits, however, have not been from the mainstream early childhood curriculum, but rather from the Indigenous cultural knowledge awakening and learning that they experienced. Participants' assessment of the value of their ECE diploma experiences are relevant to conversations about potential relationships between higher educational attainment and quality of early learning environments (Manning et al., 2019). ECEs who share children's cultural and linguistic backgrounds are often more effective in supporting the children's learning than those more highly qualified ECEs who are unfamiliar with the community's culture.

Participating ECEs experienced a cultural awakening in the Oshki-Wenjack ECE diploma program despite its core curriculum being based on a program from an affiliated mainstream college where VOC #11 is absent. Oshki-Wenjack ECE diploma faculty have had to be creative in creating spaces for ECEs to access Indigenous cultural practices outside the accredited program. Faculty have honoured the ECEs' lived experiences and the holistic, land-based pedagogies of their Indigenous communities by creating space for them as part of the unofficial curriculum. Participating ECEs identified this unofficial curriculum as being most significant to their learning.

Participating ECEs highlighted Elder Brenda's knowledge, wisdom, and experience as being particularly important to their learning. Their experiences underscore what Sutherland and Swayze (2012) have asserted regarding the critical role played by Elders in the next generation's learning: Elders provide the knowledge that was lost due to generations of children attending residential schools rather than learning alongside extended family and community members. The Elders are critical to "strengthening Aboriginal pride and kinship" (p. 90).

As Elder Brenda explains, “Wisdom is already in us. An awakening can occur in our growth and development when education is driven by authentic and spiritual values. This learning can intersect with more formally acquired knowledge.”

IMPLICATIONS FOR ECE DIPLOMA PROGRAMS FOR INDIGENOUS ECES

Recognizing that our sample size is small and warrants caution in making broad calls for changes to postsecondary education in Ontario, we propose that our research underscores the need to make VOC #11 mandatory for all postsecondary programs in Ontario, especially for programs within Indigenous educational institutions. We suggest that, in keeping with the Calls to Action of the Truth and Reconciliation Commission (2015), Indigenous knowledge, culture, and stories of historical relationships between Indigenous and non-Indigenous peoples, including the generational outcomes from assimilative practices such as residential schools and Eurocentric school curricula, should be infused in ECE diploma programs offered to Indigenous ECEs.

Indigenous postsecondary institutions offering the diploma program should have greater autonomy over their programs. As long as they are beholden to partner with non-Indigenous institutions for use of accredited program structures and curriculum, they will be restricted in creating inclusive, community-generated curriculum that embodies local Indigenous cultural knowledge, values, and practices. Such a curriculum will prepare ECEs to serve the needs and interests of the children and families in their communities now and in the future. Our research findings support realigning the Ontario Qualifications Framework to include policies, procedures, and learning outcomes that are consistent with local Indigenous community practices.

Concretizing the intentions of the Indigenous Institutes Act will depend on supporting the professional and financial capacities of Indigenous postsecondary institutions. It will require conversations with Indigenous Elders, leaders, and Knowledge Keepers, as well as ECEs and community members, about creating culturally responsive programs. These voices, seldom heard in policy and program deliberations, are needed to understand the complicated past and to bring about transformation for a more equitable future (Sam, 2019). As the Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015) makes clear, reconciliation in Canada cannot take place without these voices.

REFERENCES

- Anishinabek Educational Institute. (2018). Binoojiingyag Kinoomaadwin; ECE diploma program. <https://aeipostsecondary.ca/programs/native-early-childhood-education-diploma-program/>
- Anuik, J., Battiste, M., & George, P. (2010). Learning from promising programs and applications in nourishing the learning spirit. *Canadian Journal of Native Education*, 33(1), 63-82.
- Ball, J., & Simpkins, M. (2004). The community within the child: Integration of Indigenous knowledge into First Nations childcare process and practice. *American Indian Quarterly*, 28(3/4), 480-498. <https://doi.org/10.1353/aiq.2004.0091>

- Battiste, M. (2008). The struggle and renaissance of Indigenous knowledge in Eurocentric education. In M. Villegas, S. R. Neugebauer, & K. R. Venegas (Eds.), *Indigenous knowledge and education: Site of struggle, strength, and survivance* (pp. 85-91). Harvard Education Review.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Battiste, M., & Henderson, J. (2009). Naturalizing Indigenous knowledge in Eurocentric education. *Canadian Journal of Native Education*, 32(1), 5-18.
- Benton-Benai, E. (2010). *The Mishomis book: The voice of the Ojibway* (2nd ed.). University of Minnesota Press.
- Castellano, M. B. (2000). Updating Aboriginal traditions of knowledge. In G. J. S. Dei, B. L. Hall, & D. B. Rosenberg (Eds.), *Indigenous knowledges in global contexts: Multiple readings of our world* (pp. 21-36). University of Toronto Press.
- Charette, J. (2019, May 30). *Canadore College and First Nations Technical Institute renew decades-old partnership*. Canadore College. <https://www.canadorecollege.ca/about/the-canadore-story/canadore-college-and-first-nations-technical-institute-renew-decades-old-partnership>
- Government of Ontario. (2007). *Early Childhood Educators Act*. <https://www.ontario.ca/laws/statute/07e07>
- Government of Ontario. (2014). *Childcare and Early Years Act*. <https://www.ontario.ca/laws/statute/14c11>
- Government of Ontario. (2017). *Ontario Institutes Act*. https://www.ontario.ca/laws/statute/17i34a?_ga=2.130533775.1028871111.1555074925.470407676.1555074925
- Gunn, T. M., Pomahac, G., Good Striker, E., & Tailfeathers, J. (2011). First Nations, Metis and Inuit education: The Alberta initiative for school improvement approach to improve education in Alberta. *Journal of Educational Change*, 12(3), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9148-4>
- Hare, J. (2011). 'They tell a story and there's meaning behind that story': Indigenous knowledge and young Indigenous children's literacy learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 389-414. <https://doi.org/10.1177/1468798411417378>
- Hare, J., & Anderson, J. (2010). Transitions to early childhood education and care for Indigenous children and families in Canada: Historical and social realities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 19-27. <https://doi.org/10.1177/183693911003500204>
- Health Canada and the Public Health Agency of Canada. (2017). *Evaluation of the Aboriginal Head Start in urban and northern communities program 2011-2012 to 2015-2016*. <https://www.canada.ca/content/dam/hc-sc/documents/corporate/transparency/corporate-management-reporting/evaluation/2011-2012-2015-2016-aboriginal-head-start-urban-and-northern-communities-program/ahsunc-apacu-eng.pdf>
- Hodson, J., Hedicani, N., Huston, L., Mason, B., Junnila, M., Falcigno, K., & Evans, K. (2019). *Anishiniibi awaashishiiw kihkinohamaakewi niikaanihtamaakew (Indigenous early childhood education professional development program: A summative research report)*. Oshki-Wenjack-Pimache-O-Win: The Wenjack Education Institute. <http://indigagogy.com/The%20OSHKI-WENJACK%20FINAL%20SUMMATIVE%20REPORT.pdf>
- Kenjgewin Teg. (2019). *Early childhood education fact sheet*. <https://www.kenjgewinteg.ca/programs/teaching-learning/anishinaabemowin-early-childhood-education>
- Makokis, L. (2010, March 5). Success stories: Enhancing Indigenous child well being: An educational experience of Indigenous culture and ceremony. Opening speech for the Gathering at Blue Quills First Nations College. <http://www.bluequills.ca/wp-content/uploads/2014/12/BQ-TheGatheringCompendiumMarch2010.pdf.pdf>
- Manning, M., Wong, T. W., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Moll, L. C., & Gonzalez, N. (2004). Engaging life: A funds-of-knowledge approach to multicultural education. In J. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 699-715). Jossey-Bass.

- Nishnawbe Aski Nation. (2020). *About us*. <http://www.nan.on.ca/article/about-us-3.asp>
- Ontario Ministry of Training, Colleges and Universities. (2018). *Early childhood education program standard*. <http://www.tcu.gov.on.ca/pepg/audiences/colleges/progstan/humserv/51211-earlychildhood-education.html>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Peterson, S. S., Huston, L., & Loon, R. (2019). Preparing Indigenous teachers from remote communities: Voices from northern Ontario. *Brock Journal of Education*, 48(2), 17-32.
- Preston, J. P. (2008). Overcoming the obstacles: Postsecondary education for Aboriginal peoples. *Brock Education: A Journal for Research and Practice*, 18(1), 57-63. <https://doi.org/10.26522/brocked.v18i1.111>
- Preston, J. P., Cottrell, M., Pelletier, T. R., & Pearce, J. V. (2011). Aboriginal early childhood education in Canada: Issues of context. *Journal of Early Childhood Research*, 10(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/1476718X11402753>
- Ritchie, J. (2012). Early childhood education as a site of ecocentric counter-colonial endeavour in Aotearoa New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 86-98. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.86>
- Sam, M. A. (2019). Contextualizing approaches to Indigenous peoples' experience of intractable conflict. *New England Journal of Public Policy*, 31(1), Article 5.
- Styres, S. (2017). *Pathways for remembering and recognizing Indigenous thought in education: Philosophies of Iethi'nihténha Ohwentsia'kékha (Land)*. University of Toronto Press.
- Sutherland, D., & Swayze, N. (2012). Including Indigenous knowledges and pedagogies in science-based environmental education programs. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 80-96.
- Toulouse, P.R. (2016). *What matters in Indigenous education: Implementing a vision committed to holism, diversity, and engagement*. Measuring What Matters, People for Education. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/07/MWM-WhatMatters-in-Indigenous-Education.pdf>
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Calls_to_Action_English2.pdf
- United Nations General Assembly. (2007). United Nations declaration of the rights of Indigenous peoples. New York: Author. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_E_web.pdf
- Vu, J. A., Jeon, H. J., & Howes, C. (2008). Formal education, credential, or both: Early childhood program classroom practices. *Early Education and Development*, 19(3), 279-504. <https://doi.org/10.1080/10409280802065379>
- Wurm, S. A. (2001). *Atlas of the world's languages in danger of disappearing* (2nd ed.). United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001236/123609e.pdf>

ACKNOWLEDGEMENT

We are grateful to participating ECEs for sharing their experiences and insights, and to the Social Sciences and Humanities Research Council for funding our research through a partnership grant.

SHELLEY STAGG-PETERSON is a professor in the Department of Curriculum, Teaching and Learning at OISE/University of Toronto and the project director of the Northern Oral Language and Writing through Play (NOW Play) Partnership Project. shelleystagg.peterson@utoronto.ca

LORI HUSTON is a former program coordinator and field practicum advisor in the Oshki-Wenjack ECE program. She is a doctoral candidate in the Education, Curriculum and Pedagogy program of the University of British Columbia. le.huston@outlook.com

EUGEMA INGS is a part-time teacher in the Oshki-Wenjack ECE diploma program and a registered ECE supervisor in the Shkoday Abinojiiwak Aboriginal Head Start program in Thunder Bay, Ontario. eugemaings@yahoo.ca

BRENDA MASON is an Indigenous Elder who provides cultural and spiritual services for students and staff and teaches classes in the Indigenous Wellness and Addictions Prevention program at Oshki-Wenjack. bearraven@live.com

KIM FALCIGNO is vice president of Oshki-Wenjack and the former academic director responsible for the ECE diploma program. kfalcigno@oshki.ca

SHELLEY STAGG-PETERSON est professeure au département de Curriculum, Teaching and Learning à OISE/Université de Toronto et directrice de projet du Northern Oral Language and Writing through Play (NOW Play) Partnership Project. shelleystagg.peterson@utoronto.ca

LORI HUSTON est une ancienne coordonnatrice de programme et conseillère en stage sur le terrain dans le cadre du programme Oshki-Wenjack ÉPE. Elle est candidate au doctorat dans le programme d'Éducation, Curriculum and Pedagogy de l'Université de la Colombie-Britannique. le.huston@outlook.com

EUGEMA INGS est enseignante à temps partiel dans le programme de diplôme en ÉPE d'Oshki-Wenjack et superviseure en ÉPE enregistrée dans le cadre du programme Shkoday Abinojiiwak Aboriginal Head Start à Thunder Bay, en Ontario. eugemaings@yahoo.ca

BRENDA MASON est une aînée autochtone qui fournit des services culturels et spirituels aux étudiants et au personnel et donne des cours dans le cadre du programme de Indigenous Wellness and Addictions Prevention Program. bearraven@live.com

KIM FALCIGNO est vice-présidente d'Oshki-Wenjack et ancienne directrice académique responsable du programme de diplôme ÉPE. kfalcigno@oshki.ca

TOWARD SOMATIC COHERENCE: FIVE TEACHERS ENGAGED IN EMBODIED WAYS IN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT PATH

GENEVIÈVE EMOND MUZA-*Creative Educational Solutions; Université du Québec à
Montréal*

ABSTRACT. According to Johnson (2007), learning and teaching arise from a human being's bodily experience in relationship with others and the environment (embodiment). Many teachers perceive and mobilize their bodies in rather unconscious ways. Becoming conscious of their perceptions can help them teach. It can also influence their internal/external coherence (Korthagen, 2004), link between sensations, intentions, and actions. Five elementary teachers participated in a study meant to look at their bodily learning processes, based on a phenomenological methodology (van Manen, 2014) and using somatic approaches (Eddy, 2016). Data analysis shows that they underwent body consciousness learning processes with various effects on their teaching, many posited at a relational level (with students) and all accompanied by a changing perception of self.

**VERS UNE COHÉRENCE SOMATIQUE : CINQ ENSEIGNANTES S'ENGAGENT DANS
LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN MOBILISANT LA CORPORÉITÉ**

RÉSUMÉ. Selon Johnson (2007), apprendre et enseigner s'appuient sur l'expérience corporelle d'un être humain en relation avec les autres et avec son environnement (corporéité). Prendre conscience de son corps peut faciliter l'enseignement. Cela peut aussi influencer la cohérence interne-externe des enseignants (Korthagen, 2004); les liens entre sensations, intentions et actions. Cinq enseignantes de niveau primaire ont participé à une étude phénoménologique (van Manen, 2014) sur leur processus d'apprentissage corporel, mobilisant des outils d'éducation somatique (Eddy, 2016). L'analyse des données met en lumière des processus d'apprentissage de la conscience corporelle avec divers effets sur la qualité de l'enseignement, dont plusieurs situés à un niveau relationnel (avec les élèves) et tous accompagnés par un changement de la perception de soi.

DO TEACHERS PERCEIVE THEIR BODY?

Teachers usually perceive their body in limited ways while teaching (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; Hunter, 2011). When they do perceive it, they often spontaneously associate it with difficult experiences (Emond & Fortin, 2016). When their body react strongly, they remember their perceptions afterwards,

even though memories are often muted by a back-and-forth experience of desensitization (Kepner, 1993), a momentary disconnection with their senses. Although teachers feel and perceive themselves while teaching, their feelings and perceptions often remain unconscious or unavailable to them in the lived moment (Emond, 2015). Please note that the word body is singular throughout the text (even when the subject is plural) because I want to put emphasis on the singular act of body perception.

Human beings can learn how to better access their own lived body (set of inter-related physical, emotional, and cognitive sensations) while performing an action in the living moment. Perceiving their lived body can be useful for professionals as teachers. To help them understand what is going on in their own body, perceptions can be recalled afterwards using recovery techniques to return as close as possible to the original lived teaching moment. Reflecting on this recovery can influence later teaching experiences. Even though curricula that engage bodily learning processes are rarely included in teacher education programs (Ergas 2017; Green & Hopwood, 2015), some researchers and teachers work with the lived body of elementary school teachers, physical education teachers (Giles, 2010; Hunter, 2011) and health professionals (Lachance et al., 2018; Winther, 2015).

This work began some twenty years ago (especially Noddings, 1984, among other pioneers), followed more recently by a new wave of researchers questioning the supremacy of mind (over body) in education, learning, and professional development. Other fields of study, such as holistic education (Miller & Nigh, 2017), feminism (Butler, 1993; Gilligan, 1982) and many Indigenous traditions and research (Klein, 2008), have also been endorsing a whole (wholistic) experiential approach to education and human self-reflection, engaging various ways of knowing and levels of consciousness, and considering an integrated bodymind.

It is more widely understood today that the body as a whole, conceptualized as soma, the lived body (Hanna, 1986), if felt in conscious ways while teaching, can probably enhance and even accelerate learning for many individuals, teachers themselves, and their students as well (Eddy, 2016; Green & Hopwood, 2015; Miller & Nigh, 2017). The felt lived body represents the inside part of an equation that links internal and external aspects of teaching. When teachers are aware of what goes on inside their body while teaching and can use their insights appropriately, they gain internal/external teaching coherence, as stated by Korthagen (2004), a leader in holistic reflection and teacher training. Korthagen refers to a concept called core reflection, which suggests reflection happens when internal and external aspects of teaching are bridged. Building on Korthagen's internal/external teaching coherence concept, somatic coherence includes body sensations when connecting with the 'inside' side of teaching experience. Working with the 'inside', many teachers gain teaching quality and effectiveness while strengthening their well-being and health.

TEACHERS' EMBODIMENT

But how can being somatically in touch with their own body (viz., embodiment) help teachers develop their teaching coherence? My doctoral thesis (2018)¹ digs into this question, while pursuing two main objectives:

1. Understand the embodiment consciousness learning process of teachers.
2. Gather teachers' perceptions and reflections on this learning process with regard to their internal/external coherence.

My conceptual framework was constructed around the notion of dynamic embodiment (Sheets-Johnstone, 2015), a human being's bodily experience of self, others, and the environment, as previously defined as well by Johnson (2007), a body philosopher. Embodiment is embedded in the continuous movement of external sense perception, proprioception (the internal or sixth sense), graviception (the relationship with gravity), and kinesthetic self-perception (kinesthesia: the sense of movement). It is linked to a phenomenology of practice of daily professional life at each lived moment (van Manen, 2014), also called our lived experience. Phenomenology studies human beings' lived experience from one moment to the next, approaching experience as much as possible to how it is lived in the present moment.

Dewey (1938) theorized the concept of experience, which for him, was central to learning. Experience creates a foundation for learning throughout the lifetime. Our experience is also the source of our learnings. Dewey believed that it is only through experience that human beings can interact with their environment, within which socially constructed institutions are embedded. This interaction is only possible because we have a body that enables us to feel the world around us and the world within us, namely, coming from our sensations. In this regard, in education and pedagogy, we can consider Dewey as one of the fathers of embodiment.

Exploring Teachers' Feelings and Perceptions

Learning embodiment consciousness is a combination of both learning to feel and learning to act. Furthermore, this type of learning engages in reflection in an experiential reality that is both relational and environmental (Figure 1). Five dimensions of embodiment are represented in Figure 1: Feeling, Acting, Reflecting, Relations, and Environment.

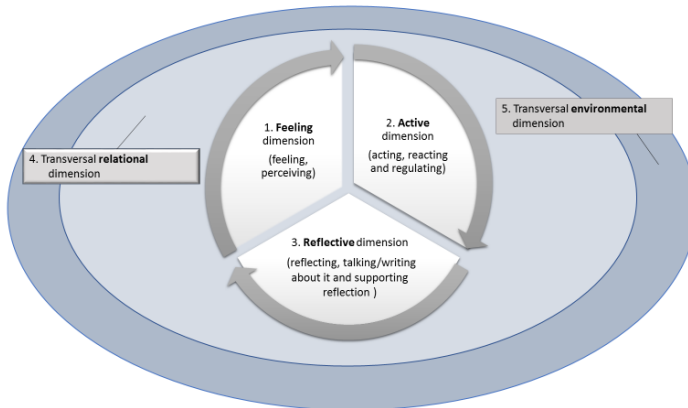


FIGURE 1. *Dimensions of Embodiment (translated from the French, Emond's auto-constructed model, 2018)*

Feeling engages body perception, using all the senses. Perceiving sensations engages the individuals in a movement of becoming conscious that often leads to feeling differently from before. Perception relates to the consciousness of interrelated sensations coming from inside or outside the body: physical, such as the feelings of muscles or bones, pressure in the stomach, touch on the skin; emotional, such as sadness, anger, joy; and cognitive, taking the forms of words, phrases, ideas, images, etc. The active dimension, as a dynamic relational process, represents teaching practice in action, a self-regulated mediation process between a teacher and student/s to foster student learning. Engaging in reflection – by talking or writing about it – occurs in a flexible temporality that travels from the pre-reflective grasp preceding action to reflection-in-action and reflection-on-action. Such reflection positions teachers in relation to their feelings and actions. The relational dimension of embodiment includes qualities such as empathy and intersubjectivity, all embedded in spatiotemporal and socio-institutional environmental settings.

Guiding Teachers Toward Internal/External Coherence

Korthagen and his colleagues developed two teacher education models: the onion model (2004, p. 80) and the ALACT model (2005, p. 49) [Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action and Trial; hereafter referred to as ALACT]. I used both models to explore the relationship between what is going on inside teachers as human beings in a professional practice (the internal side) and their actions in their environment, understood here both as spatiotemporal environment and socio-institutional environment – the school (the external side).

In the onion model, Korthagen presents six levels of reflection by which teachers can look at their own actions and monitor their professional development, so as

to change their practices to gain continuous quality and efficiency. Korthagen organizes his onion model into three internal levels (mission, identity, and beliefs) and three external levels (competencies, behaviours, and environment). All six levels together lead teachers to closely examine the combined components of their internal/external coherence as described by Korthagen as the relationship between the teachers' sensations and intentions (internal perception) and their actions. From the inside (mission) to the outside level (environment), Korthagen asks six specific questions to teachers: 1) What inspires me? or What greater entity do I feel connected with? 2) Who I am (in my work)? 3) What do I believe? 4) What I am competent at? 5) What do I do? and 6) What do I encounter? (What I am dealing with?).

The ALACT model (Korthagen & Vasalos, 2005) is combined with the onion model to better guide the student-teachers' and teachers' reflections. With the help of mentors and peers, teachers are invited to follow the five different steps of the ALACT model through a circle. The first step (Action) and the fifth step (Trial) come together to close the circle.

I have added a somatic component to Korthagen's models by slightly modifying some of the six questions Korthagen asked to teachers (reference to the six questions presented in the onion model²). I therefore talk of somatic internal/external coherence. Korthagen and Vasalos drew answers from teachers who integrated their emotional responses into a cognitive mode of understanding. Even though the teachers they interviewed shared some somatic components of their feelings, Korthagen and Vasalos did not posit that they would explicitly localize these physical sensations. I questioned the teachers more directly and explicitly, this so as to empower them in their lived body perception, thus fostering an embodied professional development path.

LEARNING AND TEACHING SOMATIC COHERENCE

Based on Korthagen's frameworks for teachers' supervision, I explored how to use a non-directive professional development mentoring approach (Paul, 2009) to help teachers gain a more balanced and attuned perception of their body, all the while renewing their vision and enhancing their reflections on their teaching. Five teachers took part in the study³, held between October 2016 and June 2017. They were volunteers among 17 in-service teachers enrolled in a professional master's course of teaching analysis offered at the University of Sherbrooke (Quebec, Canada). The participants were interviewed prior to engaging in four somatic workshops offered to the group; at the end of the process, they took part in an interview with two peers, based on a filmed teaching sequence. They also wrote in a personal logbook and participated in an online forum.

The workshop pedagogy was both experiential and reflective. It was experiential in that I used somatic exercises to help the teachers learn to feel their lived body differently and more profoundly, for themselves and with others. It was reflective

in that I guided the teachers through the bodily material gathered to discover meaning, on one hand, and to observe their teaching, on the other. I also used grids to support the teachers' learning in the workshop activities.

I used pedagogical tools from the somatic education field (Cooper Albright, 2019; Eddy, 2016), the study of human beings' body consciousness in movement in their environment, as well as from the field of pedagogical research: explicitation interviews (Vermersch, 2014), meant to elicit an explicitation of an activity through evocation rather than rationalization, and self-confrontation interviews (Roche & Gal-Petitfaux, 2012), both of these interview methods dig into the experience or pre-reflexive consciousness. All of this was embedded in a phenomenological educational perspective (van Manen, 2014), studying the lived experience of teachers from their own points of view. The participants experienced their relationships through breathing, posture, gravity, tonus, qualities of movement and body systems, and voice (tone) and words, in a pedagogical sequence that balanced vitality and relaxation, while being anchored in the foundational principles of somatic education (Eddy, 2016). I presented experiential and reflective materials in repeated cycles with the objective of going into greater depth with each cycle completed. These experiences were directly followed by on-site exercises to foster reflection.

My stance as a researcher and a teacher mentor was also embedded in a bodily consciousness process. The subject of my research is a personal endeavour arising from more than 20 years of practices and observations in the educational field. Prior to collecting the study data, I conducted a pre-phenomenological analysis (van Manen, 2014) to identify my preconceptions on the subject. This research preparation shed light on analysis categories I later identified as salient in teachers' experiences. Our researcher-teacher intersubjectivities — including participants' and my own subjectivities — were intrinsically linked in many ways, as will become apparent in the course of the data analysis.

FIVE TEACHERS AND THEIR LEARNING PROCESSES

The five elementary school teachers and counsellors (Marguerite, Migona, Isabelle, Camille, and Caroline, all names which are pseudonyms) worked in different settings and situations (see Table 1), although all in the greater Montreal area.

TABLE 1. *Five teachers/participants*

Teacher	Age	Experience	Teaching setting	Main learnings	Main challenges
Marguerite	43	20	Kclass; alternative school, suburb	Take time for herself/reflection Make her own professional choices	Major school restructuring
Migona	41	18	Pedagogical support in mathematics, elementary schools, rural area	Experiential writing on her practice Better consciousness of the links between her experience and how she feels	Doubts about being at the “right” job/ boredom Managing transition from teaching to teacher counselling
Isabelle	27	4	Grade 2, “healthy” suburb	What “she actually does” To trust others and to be vulnerable with others	Anxiety management Frequent and numerous health challenges
Camille	30	3	Grade 3-4, suburb	Listen to herself and gain confidence in her teaching through it	Confidence in what she feels
Caroline	28	2	Grade 2, rural area; withdrawal for pregnancy since January 2017	Listen to herself Listen to her students with an anchor on herself	High level of performance First pregnancy and sudden withdrawal from her class

For each of them, I wrote a phenomenological text of about 12 pages showing each person’s learning process and her relationship to teaching, following van Manen’s guidelines (2014, pp. 319-322). The text was based on interviews, a personal logbook and exchanges on an online forum. Each text included parts that focus on group learning as a collective and parts that focus on peer learning. The evolution of each of the four types of consciousness is reproduced in Table 2 Each type of consciousness was described at the beginning of the study (Fall 2016) and at the end of the study (Summer 2017) for the group of five participants.

TABLE 2. *Evolution of Embodiment Consciousness (adapted from/translated from the French by Emond, 2018, p. 250-251)*

Evolution of Embodiment Consciousness					
Research process	Self-Consciousness	Consciousness of Others	Space-time Consciousness	Consciousness of Socio-Institutional Environment	Consciousness of Practice
Beginning of study	From vague self-impression	From a stance for others	From internal/external negotiations	From tension	-
End of study	... to self-proximity	... to mutual enrichment (being with others)	... to a definition of self in space and time (including limits)	... to emancipation from others' pressures and standards	Step back and gain more clarity about practice, linking internal and external coherence

Here are some results drawn from the phenomenological analysis:⁴

1. **Self-proximity.** First of all, as the year unfolded, all five teachers went from a vague impression of self (who I am?) to self-proximity (here I am), allowing their needs to become clearer and easier to express. At the end of the year, they all felt an improved proximity with the self. For instance, they learned how to slow down, how to autoregulate and manage their stress, and some of them even succeeded in engaging an internal/external dialogue (how I am feeling versus what do I do?).⁵ Here is an example of what Caroline wrote: "I have been going through a step-by-step learning this year, always gaining in concreteness. I am more aware of how I feel, and I try to attend to my feelings more often every day. My biggest learning is to remain open to listen to myself more often" (Logbook, May 1, 2017).
2. **Being with others.** Before the teachers developed self-proximity, the consciousness of others dominated. At the beginning of the study, all five teachers were more attuned to the needs and demands of their students than to their own. Over the course of the year, they developed a stance with their students, rather than only for their students. This stance enabled them to respect their students' needs as well as their own, which created mutual enrichment. The data analysis revealed this mutual enrichment, such as when the students showed appreciation to their teachers or paid respect to them, while at the same time the teachers modified their perceptions of their students. They also gained by better observing, listening to, and feeling others; they relationally regulated themselves, including by taking time to return to others to check whether they fully understood their reactions. Camille, for

example, came to better understand and thus intervene with a student she considered difficult (see: Figure 2 (Camille): Seeing a student differently).

3. More clarity in space and time. Space-time consciousness was also refined during the year, especially the time relationship, which was often felt as chaotic (out of control) at the beginning. Their relationship to time gained in clarity. The teachers were better able to set limits and priorities within a fixed time framework. Some teachers were also better able to define their relationship to space and its use in the classroom. As they learned to recognize how a friendly environment (defined in time and space) offers security, they were also able to take more risks to step outside their routine and, eventually, outside their classroom or even outside their school. Isabelle stands as a good example of a growing space-time consciousness integration over the study period. Struggling with both time and space management at the beginning of the year, she showed a better grasp of her schedule (and her students' schedules) and of how she used space in the classroom over the year. At the beginning of the year, she was often bothered by how students came (too) close to her and needed intimacy, but she was unable to create the right distance with them. By the end of the year, she was better able to adapt to her students' needs and also maintain her own boundaries in space and time, if needed.
4. Autonomy and liberty. Finally, the teachers also deepened their consciousness of their socio-institutional environment, through a process of standing up for their own values, even though that sometimes meant they had to go against their colleagues, school principal or even friends (called: emancipation). They gained autonomy, liberty, and access to their growth competence, so as to know how to act for their own growth (Korthagen & Vasalos, 2005). This learning was more obvious for experienced teachers (Marguerite and Migona have more than 20 years of experience) over the course of their professional development process. It was less easy to identify for the novice teachers (Isabelle, Camille, and Caroline have less than 5 years of experience) and their relationship to their socio-institutional environment while their professional identity is under construction. Nevertheless, Isabelle, for example, a novice teacher, started to question decisions made both by her school principal and some colleagues. She was also able to make links between her point of view and the values previously identified in her logbook. Both Marguerite and Migona, the experienced teachers, offered examples of growth competence development. Furthermore, after a few months (January 2017), Marguerite and Migona began to engage in a meta-discourse on their profession that was rich for both teachers when shared in dialogue with each other.

The last column of Table 2 presents some links with the consciousness of teaching practice as well. Teachers learned to step back and gain more clarity about their teaching practice. With regard to internal/external coherence (onion model, Korthagen, 2004), through the learning process teachers were engaged in, identity and beliefs were revealed by the lived body, as their sensations were identified and understood with the help of their peers. Meanwhile, their reflection on their mission was engaged, allowing competencies, behaviour, and environment to be viewed differently. By stepping back from teaching practice and negotiating values, teachers gained access to core reflection (Korthagen & Vasalos, 2005). Beliefs (internal level) dialogued with competencies (external level), all fully anchored in their body. This process allowed them to see their practice (behaviour and environment) differently, from the perspective of internal/external coherence, a move toward integrity (Palmer, 1998). Integrity means an external response that is linked to internal values and identity.

Each teacher's learning proceeded differently, although two processes could be distinguished from one another (classified as two groups). The first group proceeded from attention to others and some forms of dispersion to a movement of experience densifications toward the self (for Marguerite, Isabelle, and Caroline). They became calmer and better able to focus on specific tasks while serving others. The second group, in contrast, went from centering on a reduced version of self to the perceptions of others (opening up to students and peers), which helped them gain a broader perception of self (for Migona and Camille).

The following sections feature Camille's and Marguerite's case studies. Camille's process is presented in the following pages as an example of a novice teacher of the second group (G2, Figure 2). She began the study with a reserved stance and gained opening and stimulation in the process. The title of her text explains how she gained confidence in herself with the help of others: *Self-Confirming her Practice by Opening up to Others* (Figure 2). Marguerite's case follows, as a contrasting example, an experienced teacher of the first group (G1, Figure 3) who went from a chaotic environment and a strong assumed professional stance to an increase in structure and stability by organizing her experiences to make it through a challenging year. She participated in the study in an assertive and open way. The title of her text is: *Assuming her Leadership Role by Gaining Stability*. Camille's example (first one below) provides a summary of her process (see Figure 2), but because Marguerite's case (second one following) is multidimensional (classroom, parents' training and mentoring, leader role within the school and with peer-colleagues), it is difficult to grasp the complexity of her whole process by merely looking at Figure 3, which presents only a few examples of her various learnings. I only present the main learnings of both Camille and Marguerite; these learnings do not provide a complete picture of all of the nuances of experiences included in their phenomenological texts.

Text narratives were constructed following van Manen's guidelines in four writing steps (2014). Each participant's story contains two main ideas, included in the text title, and 10 to 12 subtitles representing one step of the learning process summarized in a paragraph. Quotes from the participants were embedded into the text to emphasize specific postures. I finally wrote a main phenomenological text to link the different parts of the story.

Camille, as a First Example

Self-Confirming her Practice by Opening up to Others. Camille (30 years old), a novice teacher of a multi-level Grades 3 and 4 (8- to 10-year-old students), appeared shy and skeptical at the beginning of the study. She considered herself alien to body work and not able to feel herself. Her logbook entries were short and straight to the point. They focused on specific sensations she was progressively able to name, like her heartbeat, being red, feeling relieved, etc. As her learning progressed, she began to identify her emotions related to teaching ("I feel good; I feel annoyed" (Logbook, January 13 and January 24, 2017)) and, gradually, to identify her thoughts ("I remember talking to myself silently to check this reaction. I am aware that a negative look can have a big impact on a student. When I stopped myself, I intervened in a positive manner" (Online forum, February 7, 2017). Finally, she identified her physical sensations ("I can feel the lines in my face becoming tense" (Logbook, January 24, 2017)).

While identifying her own sensations, Camille was also slowly better able to understand her students' sensations and what was going on between students ("I felt my students going through a stress wave" (Logbook, February 9, 2017)). Then, learning how to perceive her students' signals-sensations⁶ brought her back to her own sensations. Slowly, she added her own feelings and sensations to her logbook writing: "The students shown solidarity with one another today. It touched me a lot" (Logbook, February 24, 2017). She shares: "I have noticed with some students, if I take some time to be receptive to their signals-sensations, it can have a positive effect on the way the day turns out" (Online forum, February 26, 2017). Then, five weeks later:

I have noticed that I am more aware of this student's signal-sensations. I find it more difficult to do while teaching, so I tried first thing in the morning. I got into the habit of taking some time to ask him how he feels. This focused moment seems to calm him. It also helps me adapt my interventions during the day.

The self-confrontation interviews with her peers played a vital role in Camille's learning, especially in terms of relating her somatic teaching with her internal/external teaching coherence. Her peers — Migona and Isabelle — offered direct observations (based on actions) and words ("openness, efficiency, 'fluid' control of the class") that fit into her own vision of teaching. They related them to their observation of what she was going through somatically while teaching. Migona, an experienced teacher Camille trusted, shared this comment: "Probably, when

we are comfortable doing something, it is because we are being coherent with ourselves. Just now, you seemed to be comfortable with what happened” (Self-confrontation interview, April 8, 2017). Camille had, indeed, felt her teacher competencies and actions differently from before. She was able to observe how her tolerance zone with students was efficiently and smoothly maintained, thanks to an innate sensorial compass she was not aware of prior to the exercise with her peers: “What came out of the discussion also helped me confirm that my educational values are clearly transmitted through my teaching. This exercise pushed me to observe more and to put words on those observations” (Online forum, April 8, 2017).

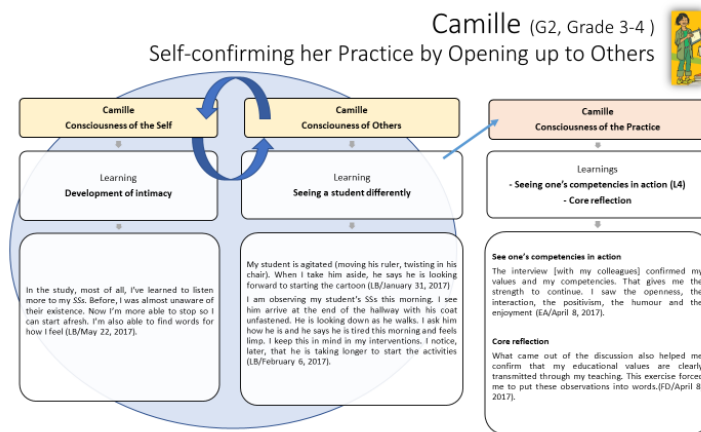


FIGURE 2. Camille ⁸

As shown in Figure 2, which summarizes Camille's main areas of learning, it was consciousness of others and then of herself (consciousness of the self) that allowed Camille to consider her practice afresh and gain confidence in herself. The presence of her peers, Migona in particular, was paramount to Camille's learnings. At the end of the study, even though Camille said she was still having trouble linking her somatic learnings with her teaching coherence, she also showed greater openness and more sensitivities in her writing.

Most of all, I have learned to listen more to my signal-sensations. In fact, before the study, I was almost unaware of their existence. Now I am more able to stop so I can start afresh. I am also able to find words for how I feel. Thanks to the study, I am more aware of my students' signal-sensations and can take better preventive action. (Logbook, May 22, 2017)

Camille clearly had to take a step back from her practice to gain clarity on what she was actually doing (See: Table 2). As she put it, listening to her signal-sensations really helped her gain some proximity with her effective practice.

Marguerite, a Contrasting Example

*Assuming her Leadership Role by Gaining Stability*⁷. Marguerite (43 years old), an experienced teacher and an adult educator, taught a kindergarten class (4- to 5-year-old students) in an alternative school where collaboration with parents was directly embedded into the curriculum. Her relationship with her young students' families was an important part of her work and she also provided mentoring and training to the school's parents. In contrast with Camille, she engaged herself directly, quickly, and with great enthusiasm and confidence in the research process. Because of the constitution of her kindergarten group, when she began the study, Marguerite already knew she was going to have a challenging year. According to her, many students were difficult and required special attention. Consequently, she was constantly drawn to finding solutions to problems she was not directly able to provide.

One of her students, H, was draining a lot of Marguerite's attention and energy. H pushed Marguerite to the limits of her perceived competency and triggered her vulnerability. She repeatedly referred to H in her logbook:

I feel guilty that H does not fit into my class. I think a special class would be good [for him]. I have really done a lot and it does not work. I am discouraged. (Logbook, January 28, 2017)

Between him and me: nothing. Rigid, heavy, jerky. He wants nothing, he does not receive. I do not know if I am able to help him? (Grid/workshop 3, February 4, 2017)

I get the feeling I do not have tools to help him [H]. The way I perceive myself as professionally competent is deteriorating. (Logbook, March 16, 2017)

Marguerite reacted to her overall situation by sharing her sensory overflow in her logbook, in the online forum, and to whomever was available in person as well (researcher, colleagues, family). Nevertheless, this sensory overflow did not limit her actions; she kept going. It was actually this sensory overflow – more specifically when phrased and perceived in a positive way – that pushed her forward and enabled her to gain some stability, even in the midst of the chaos. Here is an example of how she proceeded by adding positive comments and opening questions to her difficult moments with H: “I feel proud. Maybe I will succeed [with him]?” (Logbook, January 10, 2017); “I managed to [physically] touch H, after 8 months of class. I see this moment as a little professional achievement” (Logbook, April 11, 2017) (see also Figure 3, c2).

The more Marguerite went outside her comfort zone, the more she was able to see her professional strengths and she could testify positively in her logbook and in the online forum with her peers. As the year went by, because she felt overwhelmed by her situation, she started to be able to negotiate the limits of her professional engagement and, to some extent, her personal engagement with her family. It included some personal choices to increase her well-being

and maintain her health, which she considered to be at risk (Figure 3, c1). These negotiations and choices to set limits were new to her.

Slowly, she entered into a meta-analysis of her situation and her profession (“as teachers or adult educators, we..., it is difficult to ...”), in dialogue with Migona, the other experienced teacher (via the online forum). This allowed her to position herself in alignment with her values, but against her colleagues, in a conflict involving her school principal (Figure 3, c4). She was better able to navigate professional dilemmas, such as the decision to send H to a special school, ultimately, this even though she was a strong advocate for the integration of all students in an alternative-model classroom like hers (Figure 3, c2). These events shed light on how she had become a leader in her school.

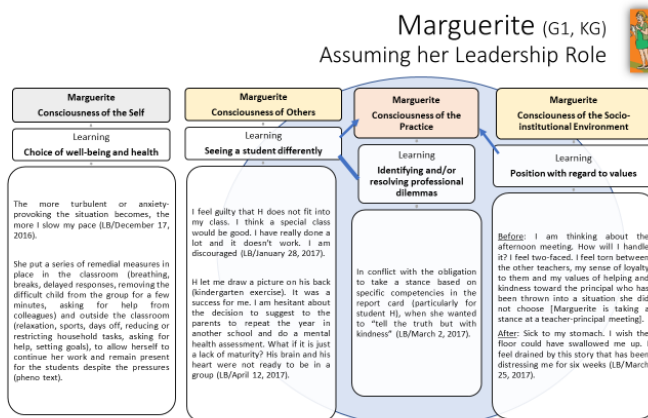


FIGURE 3. *Marguerite*

Marguerite ended the year in a reinforced professional stance. The conflict in values and the institutional positioning took her through a much-needed professional transformation, including recognizing some strengths developed over the years:

I can say now that I like myself as a teacher, with my strengths and my challenges [...] This study has enabled me to look inside myself and around me: What is my colour? Do I like this colour? Does this colour have a positive impact on the world around me? [...] I have come a long way in teaching. I am ready to face new challenges (namely in educational management and adult education). (Logbook, May 30, 2017)

In addition to stepping back from her professional practice and gaining more clarity, Marguerite also entered into professional identity negotiation. More than simple professional construction, gaining access to her lived body in a more direct way helped her develop professionally from a meta-perspective, engaging her responsibility in her global environment. She felt more responsible for herself,

but also more responsible for her students and for the school as a whole, in a more realistic way than before.

Camille and Marguerite

Marguerite's story involved a broader range of consciousness types than Camille's (self, other, practice, socio-institutional environment). Space-time consciousness is also available in our list of consciousness types (Table 2), but it was neither developed in Marguerite or Camille's stories, but in Isabelle and Caroline (not shown in this article). For Marguerite, the consciousness of self was a support and a stepping-stone, enabling her to feel more secure in her practice. It gave her permission to become more involved in the other types of consciousness. For Camille, it was a back-and-forth between a better grasp of herself and a better understanding of others (their signal-sensations) that created a path that allowed her to see her practice differently.

Camille and Marguerite's stories, as contrasting examples, show how important it is to offer various pedagogical entry doors when supporting the professional development of teachers. Some of these tools trigger teachers from the outside (Marguerite), while others enable teachers to pay more respect to the richness of what is going on inside them (Camille). In this regard, I have used a pedagogy of the inside-out (Ergas, 2017) that has proven its relevance with groups of peers.

GROWING PROFESSIONALLY AND PERSONALLY AS A TEACHER

Experiential work appears to be an essential condition for teachers to learn to better perceive their lived body. Afterwards, most teachers stop questioning the reasons and rationality behind the work as they are absorbed in the experience of it. It is up to supervisory teachers (mentors) and researchers to offer them ways to link experience (action) and reflection in a fertile and supportive way. This experience/reflection combination makes it possible to engage in supported change and, eventually, transformation, when action is performed differently. Although the study participants said that they had a lot more to learn, they also said that the study helped them grow as teachers and as people, within a dynamic relationship between the individual and the group, in their personal and professional lives (Emond & Rondeau, 2019; Korthagen & Vasalos, 2005):

I have learned to get to know myself better, and to know myself professionally in a different way. I am more aware of the relationships between what I experience and how I feel. (Migona, Logbook, May 10, 2017)

The study allowed me to confirm my basic values, understand their importance in my personal and professional life and, most of all, appreciate them. (Marguerite, Logbook, June 3, 2017)

These comments show how we tackled the link between the internal side (mission, values, and, most of all, identity) and the external side (competences and actions in specific environments) of teaching internal/external coherence. The teachers

learned to see their practices differently by grasping their lived experience in a more holistic way than before (bodymind). They not only gained some insight about themselves and their practices, but also gathered important positive information that empowered them, with no comparisons among them or fixed achievements. The outcome achieved is that they all positively developed their teaching competencies.

Some mentoring activities, provided by peers or by myself, were key to the learnings (Emond & Rondeau, 2019). In this study, the participating teachers needed their peers, and they needed time: time to reflect, to write, to be listened to, to listen, and to feel their practices make a difference. When the peers – and to some extent, myself as a peer-researcher – confirmed the qualities and challenges of their practice, they all agreed that it was worth making an effort to improve, together. Their work became important for them as individuals, and also as part of an educational effort all educators share.

One main transversal trend came out of the research as well, concerning stress management, autoregulation, and how teachers find ways to vent and share their concerns and sensations/emotions about their practice. The logbook and the online forum offered spaces for these concerns. It was an important space, for some teachers almost a vital one. All the teachers were sick, sometimes tired, and eventually exhausted or on sick leave (e.g., Isabelle) during the study year. The way they were taking care of themselves and balancing work-life was an important discussion among them. With no regard for their different personal life challenges, they all acknowledged it was difficult to maintain their well-being and health while responding to the various challenges of their profession. In the end, they all agreed they would definitely pay more attention to their health. Somatic introspection (paying attention to signal-sensations) was an important tool – for some, even an essential one – to enable them to regulate themselves before becoming exhausted.

SOMATIC INTROSPECTION TRIGGERS INDIVIDUAL AND COLLECTIVE EMANCIPATION: CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

Teachers know a lot about teaching, but they may not explicitly recognize some of this knowledge by themselves. Engaging in somatic introspection empowers them in many ways, as it brings their know-how to light in an active, embodied manner. Triggering a transformational process to achieve greater autonomy and freedom, supported by peers reflecting on teaching coherence and group dynamics, has a clear global emancipation effect, both individually and collectively. It enhances well-being and health, gives permission to express challenges and limits, reinforces the importance of stress management and autoregulation (with relational regulation standing as a crucial competency for healthy teaching), offers better access to self and identity, grows resilience potential and helps teachers, along with myself as a researcher, stand up for their own values, gaining strength

in the face of adversity, uncertain situations, ethical or puzzling situations. In a period of rapid and surprising changes, the lived body offers many valuable tools.

As teachers seek to deepen this somatic awareness, not only for themselves, but also to be able to foster and support this skill in their students, individually and collectively, they gain access to what Palmer (1998) describes as good teaching: “good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher” (p. 10). This teacher identity is a central component of his/her internal/external coherence, on which the intention for integrity takes roots. Somatic awareness supports integrity by giving access to the self.

The study highlights, as well, that teachers are often exhausted and find it difficult to cope with what arises in their professional environment and lives, let alone their personal lives. In this regard, the results of the study show that teachers were transitioning from a relationship of tension to a movement of emancipation from other people’s pressures and standards. Toward the end of the study, they positioned themselves differently in the same environment. But even though teachers generally do their best to balance their lives and maintain their well-being, at some point, it is no longer possible for them to cope with the environmental pressures. There is an inevitable decline in teaching quality, accompanied with embodiment problems, such as a lack of focus, anxiety, exhaustion, despair, and sickness. As a society, what do we lose when our teachers have to generate so much energy to maintain balance in a challenging environment?

While teachers can do a lot by themselves to strengthen their stance, they are limited in growth if they do not receive sufficient support from their environment: from peers, from educational leaders, from communities, and from educational and social structures. In an embodied world where everyone and everything is interconnected, intersubjectivity is a strong component of our professional lives. Schools and institutional systems have responsibilities toward teachers. Their roles have to be taken into consideration in this exhaustion scenario. This study therefore triggered questions around social responsibility and solidarity. How much protection and support do we owe teachers?

It is important to pursue emancipatory research in this growing field around teachers’ embodiment, but also to engage in other studies leading to a broader understanding of how embodiment consciousness can help many different professionals and benefit social structures as well when teachers act as leaders to change them. In this regard, for my part, I will continue to build bridges with researchers following similar objectives to my own mainly in the field of holistic education (Ergas, 2017; Miller et al., 2019), but also in professional development and adult education (Lachance et al., 2018; Winther, 2015). I have been particularly engaged in recent years with peer groups of mixed professionals learning together how to be better embodied in their practice (Ragoonaden et al., 2019). How to provide mentoring services to teachers or establish peer-mentored/

peer-supported relationships are important areas of investigation that could also show us more about how we can adjust our practices and mutually support each other, teachers, and researchers alike. Educational and social settings will have to adapt to include more of this work in the coming years.

NOTES

1. My thesis in education (2018) is a direct follow-up on a master's in dance (2015) that studied the lived body of 26 elementary-school student-teachers, during their last practicum year, directly in elementary schools.
2. The onion model is originally presented with only six levels. Questions have been added in a newer version of the model.
3. Two experienced teachers (more than 15 years of experience) and three novice teachers (less than 5 years of experience). Both experienced teachers are engaged in formative and mentoring activities with parents and/or other teachers.
4. These phenomenological texts address a first analysis level. In addition to this, a second analysis level was conducted with the help of Korthagen's (2005, 2004). In my thesis, this second analysis level is presented with figures and charts. This article does not present this analysis, except in Table 2 (the last column on the consciousness of practice is added from the second level of analysis) and Figure 2.
5. Many more learnings are identified for each teacher. A complete list of these learnings can be found on page 279 of the doctoral thesis (Emond, 2018, Table 5.1, French version).
6. I used the French term *signaux-sensations* (signals-sensations (ss)) to designate perceptions in the form of inter-related physical, emotional, and cognitive conscious inputs (Emond, 2015). This word has been useful to help teachers embody the concept of the "lived body".
7. The original title as "Assuming her Leadership Role." The second part, "...by Gaining Stability," was added in a second version of the work. Figure 3 presents the first version's title.
8. Small images Figures 2 and 3 / © free/ Rémy Guenin.

REFERENCES

- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Cooper Albright, A. (2019). *How to land: Finding ground in an unstable world*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1949, 1938). *Experience and education*. McMillan.
- Eddy, M. (2016). *Mindful movement: The evolution of the somatic arts and conscious action*. University of Chicago Press.
- Emond, G. (2018). *L'apprentissage de la conscience de la corporéité chez des enseignantes et des formatrices et ses influences perçues sur la cohérence interne-externe de leur pratique. [Embodiment consciousness learning processes for teachers and adult educators and their perceived influences on internal/external coherence of their practice]*. [Unpublished doctoral thesis]. Université du Québec à Montréal.
- Emond, G. (2015). *Enseigner avec son corps : Étude exploratoire sur le corps vécu d'enseignants du primaire en formation initiale en contexte de stage. [Teaching with our body: Exploratory study on the lived body of elementary school student-teachers while in practicum]*. [Master's thesis in Dance]. Université du Québec à Montréal.
- Emond, G. & Rondeau, K. (2019). *Accompagner l'apprentissage de la conscience de la corporéité en contexte de formation à l'enseignement. [Mentoring teachers' embodiment awareness learning]*. In K. Rondeau & F. Jutras (Eds.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation : S'accompagner, accompagner, être accompagné*. March, (pp. 69-86). Presses de l'Université du Québec (PUQ).

Emond, G. & Fortin, S. (2016). Perceptions du corps vécu d'enseignantes-stagiaires au primaire, un outil de cohérence en processus de professionnalisation. [Lived body perceptions among elementary school students-teachers, a coherence tool in the professionalization process]. *Éducation et formation*, e-305, March, 77–86.

Ergas, O. (2017). *Reconstructing “education” through mindful attention: Positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy*. Palgrave & McMillan.

Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Curriculum Studies*, 35(6), 697–719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>

Giles, D. (2010). Developing pathic sensibilities: A critical priority for teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1511–1519. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.007>

Gilligan, C. (1993, 1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*, 2nd Ed. Harvard University Press.

Green, B. & Hopwood, N. (Eds.). (2015). *The body in professional practice, learning and education: Body/practice*. Springer International.

Hanna, T. (1986). What is somatics? *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, V(4), 4–8.

Hunter, L. (2011). Re-embodiment (preservice middle years) teachers? An attempt to reposition the body and its presence in teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 187–200. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.016>

Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetic of human understanding*. University of Chicago Press.

Keper, J. (1993). *Body process: Working with the body in psychotherapy*. Jossey-Bass.

Klein, S. (2008). Holistic reflection in teacher education: Issues and strategies. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(2), 111–121. <https://doi.org/10.1080/14623940802005384>

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

Lachance, J., Emond, G. & Vinit, F. (2018). Learning to be a sensitive professional: A life-enhancing process grounded in the experience of the body. *Adult Education Quarterly*, 69(1), 24–41. <https://doi.org/10.1177%2F0741713618807752>

Miller, J., Nigh, K., Binder, M., Novak, B. & Crowell, S. (Eds.). (2019). *International handbook of holistic education*. Routledge.

Miller, J. & Nigh, K. (Eds.). (2017). *Holistic education and embodied learning (Current perspectives in holistic education)*. Information Age Publishing.

Noddings, N. (1984). *Awakening the inner eye intuition in education*. Teachers College Press.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

Paul, M. (2009). Accompaniment. [Mentoring]. *Recherche et formation*, 62, 91–107 (129–139).

Ragoonaden, K., Emond, G., Rugira, J.-M. & Rondeau, K. (2019, April 6). *Enriching holistic research practices: building mindful research learning communities* [Presentation]. Panel Holistic Education Group, American Educational Research Association (AERA), Toronto, Canada.

Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2012). La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe. [Audiovisual mediation to help physical education teachers grasp their physical experience in teaching situation]. *STAPS: Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 98(4), 95–111.

Sheets-Johnstone, M. (2015). Embodiment on trial: A phenomenological understanding. *Continental Philosophy Review*, 48(1), 23–39. <https://doi.org/10.1007/S11007-014-9315-Z>

van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.

Vermersch, P. (2014, 2003). *L'entretien d'explicitation. [The explicitation interview]. (8th ed.)*. ESF.

Winther, H., Naesgaard Grontved, S., Kold Gravesen, E. & Ilkjaer, I. (2015). The dancing nurses and the language of the body: Training somatic awareness, bodily communication, and embodied professional competence in nurse education. *Journal of Holistic Nursing*, 33(3), 182–192. <https://doi.org/10.1177/0898010114561063>

GENEVIÈVE EMOND is a facilitator and consultant in global and inclusive education, project creator and researcher, with her company MUZA. She has been engaged in education, teacher education and mentoring for more than 20 years. She is supporting educational actors' professional development and teams' cohesion from an inside-out perspective, focusing on bodily experience (embodiment). She holds a Ph.D in education, on teachers' embodiment, and a Masters in dance and somatic education. She is taking part in research projects related to the professional development of educational and social actors. gemond@muzaeducation.com; muzaeducation.com

GENEVIÈVE EMOND est facilitatrice-formatrice, consultante en éducation globale et inclusive, créatrice de projets et chercheuse, avec son entreprise MUZA. Elle évolue depuis plus d'une vingtaine d'années dans les champs de l'éducation, de la formation et de l'accompagnement. Elle soutient le développement professionnel des acteurs de l'éducation par une approche allant de l'interne (de leurs corps) vers l'externe (leurs pratiques professionnelles). Elle détient un doctorat en éducation, portant sur la corporéité des enseignants et une maîtrise en danse et éducation somatique. Elle est par ailleurs engagée dans des projets de recherche étudiant le développement professionnel en éducation et dans l'action sociale. gemond@muzaeducation.com; muzaeducation.com

L'OBSERVATION PARTICIPANTE D'UN TERRAIN DE RECHERCHE : UNE AVENUE POUR DISCERNER SES INTÉRÊTS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

CYNTHIA VINCENT ET ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG, *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Cette note du terrain expose les réflexions qui découlent de l'utilisation de l'observation participante comme processus d'immersion dans mon terrain de recherche doctorale, soit les retraites de rédaction. Grâce aux observations réalisées lors d'une retraite *Thèsez-vous* tenue en janvier 2020, des résultats rapportent le déroulement de celle-ci et les échanges qui se sont tenus entre participants et animatrices. Ce processus a non seulement éclairé le bien-fondé de cette méthode, mais a aussi permis d'élucider mes intérêts et questions de recherche doctorale. Cette note encourage les lecteurs à utiliser l'observation participante dans leurs recherches pour dévoiler leur subjectivité à leur sujet d'étude.

THE PARTICIPANT OBSERVATION METHOD: AN AVENUE TO DISCERN ONE'S INTEREST AND RESEARCH QUESTIONS

ABSTRACT. This field note outlines the reflections that arose from the use of the participant observation method as an immersive process during my doctoral research fieldwork on writing retreats. The observations made during a *Thèsez-vous* retreat held in January 2020 resulted in findings on the process of such a retreat and on-site interactions between participants and facilitators. This process not only highlighted the merits of this method, but also elucidated my doctoral research interests and questions. This note encourages readers to apply the participant observation method in their own research to reveal their subjectivity toward their topic of study.

Après une année à coordonner passionnément un projet de recherche sur l'impact des retraites de rédaction *Thèsez-Vous* sur la motivation et les habitudes de rédaction des doctorants¹, j'ai pensé poursuivre l'étude de ces événements et de cette population dans mon propre projet de recherche doctorale. Toutefois, malgré les connaissances que je détenais désormais au sujet des retraites de rédaction *Thèsez-vous*, je n'avais encore jamais été sur le terrain. Parallèlement, j'entreprenais le cours *Atelier de collecte et d'analyse de données qualitatives* de l'Université du Québec à Montréal qui proposait de s'initier à l'observation. Telle que

décrite par Martineau (2005), l'observation est un outil qui permet au chercheur de devenir « le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (p. 2). Un terrain d'observation doit être choisi et le chercheur doit se préparer, en restant ouvert à la nouveauté pour bien capter ce qui émerge. Ainsi, en janvier 2020, j'ai proposé à l'organisme à but non lucratif (OBNL) *Thèsez-vous* de co-animer une de leurs retraites de rédaction dans le but d'en observer le déroulement. Sans connaissance préalable du lieu, des participants et de l'animatrice avec qui j'allais collaborer, je me suis lancée dans l'aventure avec « l'œil de l'étranger » dont parlent Spindler et Spindler (1982), pour mieux saisir le caractère ritualisé et normatif de la retraite de rédaction.

MÉTHODOLOGIE DE L'OBSERVATION PARTICIPANTE

Les observations ont été recueillies pendant les trois jours consécutifs de la retraite de rédaction *Thèsez-vous*, ayant lieu à l'Abbaye Saint-Benoît-du-Lac, du 21 au 23 février 2020. Un total de 40 participants (38 femmes et deux hommes) et deux co-animatrices (Théa² et moi-même) ont été observés, la majorité étant étudiants de troisième cycle en sciences humaines. Dès mon arrivée sur le terrain, j'ai choisi d'être observatrice participante – technique de recherche dans laquelle le chercheur observe une communauté dont il fait lui-même partie (Platt, 1983). En outre, selon les trois degrés d'appartenance au terrain dont parlent Patricia et Peter Adler (1987), j'ai utilisé l'observation participante complète – rapport au terrain où le chercheur possède un statut déjà acquis dans la situation, étant un membre de la communauté étudiée. Cela implique que j'ai effectué ma prise de notes à l'aide de mots-clés dans un cahier de terrain manuscrit au moment même où se déroulaient les activités tout en y participant activement en tant qu'animatrice. Après chaque période d'observation, j'ai retranscrit, paraphrasé et complété mes notes prises à main à l'ordinateur, soit dans mes grilles d'observations divisées en quatre sections de notes : descriptives, méthodologiques, pragmatiques et théoriques (Martineau, 2005).

J'ai débuté la prise de note par une démarche inductive, c'est-à-dire en observant ouvertement, sans porter attention aux particularités. Or, après la première journée d'observation, la relecture des notes prises m'a porté à concentrer mon attention sur les échanges entre les participants, afin d'approfondir la compréhension de leur rôle dans la construction d'une retraite de rédaction *Thèsez-vous*. Sur cette lancée, j'ai poursuivi mes observations jusqu'à la fin de l'évènement, après quoi, avec l'ensemble de mes notes, j'ai pu analyser et voir émerger les thèmes qui suivent. Avec ma directrice de thèse, deuxième auteure sur cette note du terrain, nous avons ensuite réfléchi aux biais qui avaient pu influencer les observations et l'analyse que j'ai réalisée. Puis, en conclusion, les pistes de recherches futures sur ce terrain me sont apparues plus claires.

RÉSULTATS

La retraite de rédaction *Thèsez-vous*, un évènement ritualisé

À la lumière de mes analyses, l'évènement m'est apparu fortement ritualisé, c'est-à-dire réglé et codifié par des actions qui rappellent l'horaire à suivre (Figure 1). D'ailleurs, la retraite avait débuté par l'explication de cet horaire par les animatrices.

JOURNÉE 1	JOURNÉE 2	JOURNÉE 3
8h45 Arrivée et installation	7h15 Yoga	6h15 Rédaction
9h Atelier de démarrage	8h15 Déjeuner	8h15 Déjeuner
10h Rédaction	9h Rédaction	9h Rédaction
		11h Temps libre
12h00 Dîner	12h00 Dîner	
12h45 Bouger en plein air	12h45 Bouger en plein air	12h00 Dîner
14h00 Rédaction	14h00 Rédaction	13h Rédaction
17h00 Temps libre	17h Atelier facultatif	(révision / planification)
18h00 Souper	18h00 Souper	15h Conclusion
19h Rédaction	19h Rédaction	15h30 Départ
22h30 Couvre-feu	22h30 Couvre-feu	

Figure 1. Horaire type d'une retraite de rédaction *Thèsez-vous*

Tout au long de l'évènement, les participants étaient guidés par les animatrices qui rappelaient l'horaire en question, soit l'ordre des activités, dans un langage propre à cette communauté. Chaque période de rédaction était nommée *Bloc de rédaction*, tel que le bloc de rédaction de l'avant-midi. Sous le nom de méthode *Pomodoro*, chaque bloc de rédaction était divisé en plusieurs heures de travail, dont chaque heure comprenait dix minutes de pause. Chaque heure de travail était ainsi nommée un *pomodoro* ou encore, une *tomate*. À travers les périodes de rédaction, les animatrices faisaient les appels aux pauses, aux retours au travail ou encore, aux activités non rédactionnelles. Les appels aux pauses, « c'est la pause » ou « c'est l'heure de dîner » marquaient dès lors le changement de comportement de l'ensemble des personnes présentes. Les étudiants se levaient et surtout se mettaient à échanger entre eux, ce qu'ils ne faisaient pas durant les tomates au cours desquelles un silence complet était installé. Ainsi, les animatrices devaient respecter l'horaire, car c'était elles qui instaurent la structure de base.

Si les animatrices établissaient la ritualisation formelle de la retraite, il apparaît que la collaboration des participants était essentielle. En effet, lorsque les animatrices faisaient l'appel au retour au travail, mais que les participants continuaient de parler, le changement d'activité se faisait moins efficacement. Dans de tels

moments, l'animatrice pouvait faire preuve d'autorité parsemée d'humour ou de douceur pour ramener les participants à l'ordre, ce qui fonctionnait en moins d'une minute. Par exemple, lorsque Théa avait été confrontée à l'indiscipline de certains participants qui continuaient à parler en même temps qu'elle, alors que la pause était terminée et qu'elle les invitait à commencer la dernière période de travail avant le dîner, celle-ci avait ri et dit sagement : « je suis contente que des liens se soient déjà créés, mais il faut reprendre la période de travail ». Pour ainsi dire, les animatrices semblaient avoir une position de confiance, voire d'autorité, pour encadrer les participants avec la méthode *Pomodoro*. En dehors de cette tâche, elles étaient des participantes à l'évènement au même titre que les autres, car elles travaillaient à leur propre occupation et prenaient part aux activités comme tout étudiant présent. Personnellement, en tant qu'animatrice, la gestion de l'horaire m'est parfois apparue exigeante, mais comme soulevée par Théa : « l'animatrice retire aussi des bénéfices à animer », puisqu'elle réussit comme les participants à abattre une grande quantité de travail personnel et qu'elle reçoit un dédommagement de l'OBNL pour l'animation qu'elle dispense. En revanche, pour les participants, la ritualisation et la prise en charge semblaient alléger leurs préoccupations du quotidien, telles que devoir faire à manger ou nettoyer. C'est notamment en entendant deux participantes qualifier la retraite de « tout inclus » qu'il m'était apparu clair que les services en place permettaient de maximiser leur concentration et leur rédaction. D'ailleurs, après avoir parlé avec une participante mère de deux enfants et enceinte qui témoignait de son appréciation de la prise en charge et de l'horaire, je me suis demandé si la forte présence de femmes (N = 38/40) était due au fait que l'évènement permet d'alléger les obligations du quotidien, souvent encore plus nombreuses pour les femmes et surtout les mères.

La ritualisation est aussi apparue en matière des différents lieux, puisque les changements d'environnement marquaient les changements de comportements. Par exemple, la salle de rédaction était consacrée à la rédaction ou à la lecture lorsque les participants étaient assis et travaillaient à leur poste respectif. Or, la table de collation, se trouvant au centre de cette pièce, était un lieu où les participants se tenaient debout et discutaient, ce qu'ils ne faisaient pas autour de leur table de travail. Quant à la salle à manger, elle était réservée à l'action de manger et de discuter, ce qui ne se faisait pas ailleurs, par exemple, dans les couloirs ou dans les chambres à coucher de l'abbaye où le silence total devait être respecté. Pour conclure, j'ai aussi noté que le lieu comme tel, étant une abbaye, où tout est rythmé, des cloches du matin, aux repas, aux chants, impliquait aussi une ambiance ritualisée.

La retraite de rédaction Thèsez-vous, un lieu d'échanges scolaires bienveillants

Pour rendre un portrait juste des échanges ayant eu lieu à la retraite de rédaction *Thèsez-vous* observée, j'ai subdivisé mes analyses en thèmes : tonalité des échanges et teneurs des échanges.

Tonalité des échanges : du soutien et de la bienveillance. Durant la période de travail, les pauses et les activités, les animatrices comme les participants adoptaient des échanges soutenant et bienveillants.

Les animatrices contribuaient fortement à instaurer un climat d'aise, d'aide et de confiance. Par exemple, d'entrée de jeu dans la retraite, Théa avait soulevé des ressemblances entre les passe-temps des participants : « nous sommes plusieurs à aimer le plein air », contribuant déjà à créer des liens entre les participants. Puis, plus tard, elle était intervenue auprès de participantes qui s'inquiétaient d'avoir surestimé leur capacité, en disant : « c'est normal, on a toujours tendance à être trop ambitieuses au départ. C'est pour ça qu'on parle des objectifs smartER, pour Évaluer et se Réajuster ». Une fois seule à seule, j'avais soulevé la pertinence de son intervention, à quoi elle m'avait signifié l'importance de normaliser la difficulté de bien définir les objectifs et d'augmenter la compassion envers soi – tâches prédéfinies des animatrices – vu la forte présence d'anxiété de performance chez les étudiants de cycles supérieurs. En outre, lors des pauses, les animatrices avaient le devoir d'inviter les gens à bouger et à socialiser. Pour répondre à cette fonction, j'encourageais le rassemblement de personnes autour de la table à collations pour discuter : « venez prendre une collation et discuter si vous le souhaitez ! ». Les sourires, les rires et le langage non verbal d'ouverture entre participants m'ont permis de croire que la socialisation de la pause permettait à tous de se sentir bien. En outre, chaque appel à la pause, réalisé par les animatrices, visait à souligner le succès des participants : « félicitations, une autre tomate complétée ! », ce qui induisait des remerciements et potentiellement un certain bien-être. Enfin, les activités de ressourcement comportaient aussi des échanges bienveillants, encourageant la détente. Par exemple, lorsque j'avais guidé la marche en plein air, Julie et moi prenions simultanément de grandes respirations ensemble, expositions notre visage aux rayons de soleil et nous offrions un silence relaxant.

En ce qui a trait aux participants, dès la période de présentation incluse dans l'introduction de la retraite, ils avaient l'air à l'aise de se présenter à voix haute et devant tout le monde. Je ne percevais pas de gêne, chacun s'exprimait fort et clairement. Ils semblaient être dans leur zone de confort, parmi leurs « semblables », alors que beaucoup de points communs ressortaient quant à la discipline étudiée (forte proportion d'étudiants en sciences humaines) et les loisirs pratiqués (photographie, yoga, nage, lecture, cuisine, plein air, etc.). Après cette introduction, les participants manifestaient des comportements aimables et serviables. Ils s'offraient entre eux de se servir du café ou de l'eau chaude, et surtout, au fil de la retraite, se félicitaient et se partageaient des outils méthodologiques, recommandations d'auteurs ou autres ressources pertinentes pour leur travail de rédaction. D'ailleurs, lorsque les participants conversaient sur leur scolarité, ce qui était souvent le cas, les échanges étaient exempts de compétitivité. Personne ne cherchait à vanter ses expériences personnelles, au contraire, les participants semblaient seulement vouloir créer des liens avec les autres. Dans

le même sens, lorsqu'ils échangeaient sur les objectifs qu'ils avaient atteints, ils semblaient indulgents, déculpabilisaient et cherchaient à souligner leur succès autant que celui des autres. Finalement, quand les journées tiraient à leur fin, les activités de ressourcement, telles que les jeux de société, que les participants choisissaient semblaient simples et apaisantes, probablement afin d'échapper aux tâches complexes qu'ils avaient réalisées toute la journée (lecture d'articles scientifiques, analyses de données, rédaction, etc.). Par exemple, le samedi soir, lorsque Maude, Ernest et Kristina jouaient à *Mille bornes*, ils n'abordaient pas du tout la thèse, se concentraient sur le jeu et échangeaient avec humour sur les points accumulés. Ce laisser-aller était reproduit par d'autres participantes, qui elles, réalisaient un casse-tête à trois, mais en silence. Les périodes libres où s'exerçaient des jeux de société me sont donc apparues autant bienveillantes, alors qu'un calme régnait et que les participants se changeaient plaisamment les idées.

Teneur des échanges : la scolarité d'abord. Tout au long de la retraite de rédaction, différents sujets de conversation ont été abordés, celui sur la scolarité étant largement prévalant.

En général, les discussions tournaient autour de la scolarité. Lorsque les participants faisaient connaissance avec d'autres, la scolarité était un des premiers sujets abordés, comme lorsque Julie s'était mise à marcher à mes côtés et m'avait demandé d'entrée de jeu mon domaine d'étude. En général, après s'être présentés par leur domaine d'études, les participants discutaient de leur sujet de mémoire ou de thèse plus précisément. Étant donné que l'évènement en soi s'adresse à des étudiants, et spécifiquement, à des étudiants de cycles supérieurs, la scolarité est un point commun qu'ils partagent et qui les relie en ce lieu, alors que leur sujet de mémoire ou de thèse est ce qui les différencie.

Pour conclure cette section, j'insiste sur le fait que j'ai noté d'autres sujets de discussion, tels que le sport, le sommeil, les voyages, les droits des animaux et des recettes de repas santé. À la différence du sujet de la scolarité qui revenait constamment, les autres sujets n'avaient été abordés qu'une ou deux fois. D'ailleurs, si j'ai observé les thèmes mentionnés avec l'impression qu'ils étaient les plus récurrents, c'est peut-être dû au fait que je me suis souvent entourée des mêmes participants, étant possiblement eux-mêmes plus particulièrement interpellés par ces sujets.

CONCLUSION : LA SUBJECTIVITÉ DE L'OBSERVATION PARTICIPANTE POUR CERNER SES INTÉRÊTS

Soulignons d'abord que l'observation est un outil parfois critiqué pour le risque que le chercheur concentre son regard sur ce qui l'interpelle davantage et déforme la scène en fonction de sa perception, ce qui élimine la possibilité de rendre les résultats généralisables. De toute évidence, là n'est pas la prémisse de cette méthode. Tel que Adler et Adler (1987) l'ont rapporté, la méthode de l'observation participante engendre une proximité réelle aux participants,

permettant une ouverture de leur part et de là, un accès facilité aux données. De ce fait, cette méthode permet d'approfondir le niveau de compréhension du phénomène étudié, un avantage des plus importants. La subjectivité qui en découle fait partie du processus et génère une richesse au chercheur qui est amené à voir plus clairement ses interprétations.

Dans mon cas, si la tonalité des échanges « bienveillants » m'est apparue distinctement, j'assume que les interactions observées sont influencées par mes intérêts de recherche, soit le bien-être psychologique. En effet, étant interpellée par les manifestations de compassions, j'ai possiblement vu en l'évènement ce à quoi j'accorde une grande importance. En outre, je tiens aussi compte que les interactions observées étaient parfois instaurées par moi-même, dans mon rôle d'animatrice, mais aussi par ma personnalité de type aimable. Inévitablement, mes actions ont guidé mes observations et mes observations ont guidé mes actions (p. ex. : l'animatrice doit encourager les participants à socialiser). Cela fait écho au problème déjà soulevé quant à l'observation participante, en particulier dans les établissements d'éducation : « comment pratiquer une ethnographie vraiment *participante* active, en évitant de participer à des changements ou même de les provoquer ? » (Lapassade, 1990). Pour ce qui est de la teneur des échanges, m'être arrêtée sur les discussions entourant la scolarité est sans conteste un choix d'analyse limité, puisque j'aurais pu porter mon analyse sur autre chose, tel que les échanges entourant le sport. Cela dit, si l'on souhaite suffisamment approfondir certains thèmes, faire le deuil d'autres éléments potentiellement intéressants est nécessaire lors d'un travail d'observation. J'ai ainsi possiblement été surinterpellée par les interactions sur la scolarité, parce que j'étais à l'affût de ce qui entoure ce sujet, reflétant encore mes intérêts de recherche.

En outre, l'observation participante que j'ai réalisée a mis en lumière une caractéristique des retraites de rédaction *Thèsez-vous* que je n'avais pas vu avant, soit la forte prévalence de femmes participantes. Puis, ce constat m'a permis d'identifier des questions auxquelles je souhaite répondre dans ma recherche doctorale : est-ce qu'il y a des différences de genre dans les besoins de ressources psychologiques des doctorants ? Et ultimement, en quoi est-ce qu'une retraite de rédaction *Thèsez-vous* agit sur le bien-être psychologique des femmes et des hommes ? Pour répondre à ces questions, l'utilisation d'une méthode mixte se révélera pertinente, afin de considérer que le monde qu'on peut connaître est celui qui est construit via le sens qu'on lui donne (paradigme compréhensif), tout en cherchant la présence d'une réalité sociale et objectivable (paradigme positiviste). Enfin, sans cette étape cruciale d'observation, je n'aurais pu aussi bien discerner mes intérêts de recherche et leur pertinence, ainsi que le bien-fondé du paradigme compréhensif, y compris ses forces et ses limites pour mieux les prendre en compte dans mes recherches. Cette note encourage donc les lecteurs à évaluer de quelle manière l'observation participante peut être utilisée dans leurs recherches pour permettre une réflexivité sur l'impact de leur présence dans la construction de leur sujet d'étude et ainsi, dévoiler leur subjectivité.

NOTES

1. L'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.
2. Aux fins du présent document, tous les participants se voient attribuer un pseudonyme pour protéger l'anonymat.

RÉFÉRENCES

- Adler, P. A. et Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984973.n5>
- Lapassade, G. (1992). La méthode ethnographique : L'observation participante. <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : Enjeux, possibilités, limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Platt, J. (1983). The development of the "participant observation" method in sociology: Origin myth and history. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19, 379-393. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(198310\)19:4<379::AID-JHBS2300190407>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6696(198310)19:4<379::AID-JHBS2300190407>3.0.CO;2-5)
- Spindler, G. et Spindler, L. (1982). *Doing the ethnography of schooling*. Holt, Rinehart & Winston.

CYNTHIA VINCENT est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Ses précédentes études et expériences professionnelles en sexologie, en psychologie et en pédagogie de l'enseignement supérieur l'ont mené à réaliser son projet de recherche doctorale sur la santé psychologique au doctorat. Elle s'intéresse principalement à documenter les ressources susceptibles d'améliorer le bien-être psychologique des doctorant.e.s, tout en portant une attention au genre. Au cœur de ses diverses implications, elle organise et anime des retraites de rédaction inspirées de la formule Thèsez-vous pour les étudiant.e.s de cycles supérieurs de toute discipline et université. vincent.cynthia@uqam.ca

ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG est professeure au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Ses principaux intérêts de recherche sont les stratégies pédagogiques diversifiées et actives, la pédagogie à tout ordre d'enseignement, la motivation à apprendre, la formation initiale des enseignants et les groupes de rédaction. Elle est également cofondatrice de Thèsez-vous, un organisme à but non lucratif qui soutient les étudiants aux cycles supérieurs en période de rédaction. tremblay-wragg.emilie@uqam.ca

CYNTHIA VINCENT is a doctoral student in education at the Université du Québec à Montréal. Her previous studies and professional experiences in sexology, psychology, and higher education pedagogy led her to conduct her doctoral research on psychological health during doctoral studies. Her focus is on documenting the resources that can potentially improve the psychological well-being of doctoral students, with a particular attention to gender. At the heart of her diverse implications, she organizes and facilitates writing retreats inspired by the *Thèsez-vous* format for graduate students from all disciplines and universities. vincent.cynthia@uqam.ca

ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG is a Professor in the Department of Didactic at the Université du Québec à Montréal. Her main research interests are diverse and active pedagogical strategies, pedagogy at all levels of education, learning motivation, the initial training of teachers, and writing groups. She is also co-founder of *Thèsez-vous*, a non-profit organization that supports graduate students during the writing phase of their research tremblay-wragg.emilie@uqam.ca

BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

MILLER, J. P. *The Holistic Curriculum*. Toronto: University of Toronto Press. (2019). 248 pp. \$42.95 (PAPERBACK). (ISBN 978-1-4875-2317-6).

Jack Miller, an educator at the University of Toronto, is an author, editor, and scholar who has been contributing to the holistic education field for more than 40 years. His most recent work on the subject, a compelling exploration called *The Holistic Curriculum* (2019), examines the connections among subject, thinking, community, soul, body-mind, and earth. By citing from Indigenous scholars, philosophers, poets, authors, and politicians, he explains the unity across different perspectives and develops a transdisciplinary approach that he calls holistic curriculum. He discusses that a being (human) is a system of interacting dimensions, those dimensions are as such “the physical, intellectual, emotional, and spiritual” dimensions (p. 8). Miller addresses the necessity of educating a being as a complete system to connect them with those dimensions. He also addresses how holism in education can balance ego and soul, and connect the reason with intuition. He highlights holistic approach by using teaching and learning strategies and curriculum frameworks that aim to develop students’ wellbeing and sense of achievement.

Miller divides his book into two sections. The first section (chapters 1-5) elaborates a rationale for holistic curriculum. Miller traces holism historically in philosophy, economics, medicine, psychology, and other branches of knowledge. He considers how since the industrial revolution, humans have learned to compartmentalize and standardize. These trends detached human beings from nature. Further, he suggests, a modern world lifestyle has resulted in individualization and has cut off human beings from spirituality. Western education privileges reason over intuition, individual competition over group contribution, quantitative over qualitative, technique over vision, assessment over learning, leading to anxiety, social chaos and negative attitudes. According to Miller, a holistic curriculum learns from Indigenous peoples, so it views humans as beings who are interconnected with nature, mind, spirit, and other dimensions. Such interconnections foster wellbeing and happiness by bringing balance, inclusion, and connection. Drawing on ancient philosophy and the history of science,

he explains that balance. Miller underscores that the principal aim of holistic education is giving students “a sense of purpose in life” (p. 9) through helping them explore their interests, strengths, and abilities.

In the second section, chapters 6 to 11, Miller offers a detailed exploration of practical classroom techniques, strategies, and practices in holistic education. He suggests ways of bringing holistic education into the curriculum. He starts with discussing the focus of holistic education as on “relationships”: “The relationship between linear thinking and intuition, the relationship between mind and body, the relationship among various domains of knowledge, the relationship between individual and community, the relationship to the earth, and to our souls” (p. 89). He maintains that through a holistic curriculum, students should be able to understand these relationships. For example, the relationship between mind and body can be sensed through “mindfulness practices” at school. Using visualization techniques can enhance students’ creativity or increase their motivation for learning a topic. Socratic circles and metaphorical teaching can develop students’ critical thinking, social skills, listening skills, and confidence through encouraging comparison, discussions, visioning, interconnecting, and storying.

Overall, Miller emphasizes the inner self as a cornerstone of holistic teaching and learning. By interconnecting soul, mind, and body, students can overcome prioritizing their ego, competition, and materialism. Instead, they will come to appreciate compassion, with a sense of integrating with community in a healthy manner. Finally, Miller draws the readers’ attention to the importance of the integration of intellect with intuition to achieve wisdom, peace, and global happiness.

A wide range of readers such as education policy makers, educational researchers, curriculum designers, teacher educators, and pre-and in-service teachers can benefit from Miller’s book, as for him the most applicable remedy for solving today modern world’s crises and chaos is reforming Western education and replacing it with holism and a holistic curriculum theoretical framework.

BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

PEARLSTEIN, M. *Education Roads Less Traveled: Solving America's Fixation on Four-Year Degrees*. New York, NY: Rowman & Littlefield. (2019). 127 pp. \$30.00 (Hardback). (ISBN 978-1-4758-4753-6).

Mitch Pearlstein's *Education Roads Less Travelled: Solving America's Fixation on Four-Year Degrees* is an ambitious undertaking. Pearlstein sheds light upon an often-overlooked conundrum that is faced by students given increasing pressure to pursue post-secondary degrees and the subsequent consequences of this trend for the larger economy. Pearlstein clearly illustrates how America's narrow focus on academic pathways comes to the detriment of other skilled-work industries, the economy, and in many cases, students themselves. While research has been conducted in relation to academic inflation and the notion of "access" to education, the dominant discourse continues to tout academic pathways as the only plausible avenue for achieving success and financial security. *Education Roads Less Travelled* interrogates this popular assumption by collecting both empirical and statistical data based on interviews with 80 students, practitioners, and other experts who have chosen alternative educational pathways and non-academic careers.

Education Roads Less Travelled draws together a comprehensive range of data to answer the question: What exactly are the "education roads less travelled"? And more importantly, where might they lead? Pearlstein notes the lack of skilled professionals particularly in "construction and manufacturing" as an increasing problem (p. 73). He explores potential consequences of "America's fixation on four-year degrees", ranging from "not having enough cars or airplanes built to not having anyone to fix the plumbing in our homes" (p. 74). Pearlstein's work makes sense of relevant macro statistics by highlighting their parallels within participants' experiences.

The book is structured into eight distinct yet related chapters on topics ranging from student debt to "underemployment" in which Pearlstein elucidates upon his thesis, namely, that systematic and gradual cultural change must occur in order for students to view alternative educational pathways as viable. In the first two chapters, Pearlstein discusses the pressure to pursue four-year degrees and

the stigmatization of other educational avenues. In chapters 3 to 5, Pearlstein examines issues of college debt and economic growth, and the very real financial crises many students are facing as a result of exorbitant college debt along with the deficit of trained professionals in a variety of skilled vocations. In chapters 6 and 8, Pearlstein suggests that more students entering non-academic vocations may resolve larger economic and societal problems. He illustrates how important the skilled trades are in terms of individual financial and collective well-being. In chapters 7 to 8, Pearlstein then gives examples of other educational pathways and provides evidence as to how lucrative and fulfilling these careers can be, including by interviewing subjects who have found joy embarking on alternate pathways such as the food industry and hairdressing.

Pearlstein's sixth chapter, "*Potential Social Detours*", with its dual focus on "marriage and class" on the one hand, and "race and class" on the other, engages with topics vast enough to merit their own books. Pearlstein is paying due diligence by touching upon the sociological impact that a hyper-focus on academic avenues has on marriage, race, and class. His ostensible intention is to highlight how academic inflation impacts different populations in inequitable ways and how it influences the marriage market overall. While the chapter makes some interesting observations, its scope is too limited and the treatment too broad to be very meaningful. Pearlstein references statistics about levels of education in relation to marriage, drawing deductions in relation to his argument, however, his treatment of race and gender relations especially seems perfunctory and lacking in intersectional analysis.

Finally, Pearlstein turns to the notion of "joyful work". Throughout the book, Pearlstein points to students who followed their bliss, so to speak, and in so doing found both career success and personal fulfillment; again, an important concept and one rarely discussed in the academic sphere. Some interviewees entered professions such as plumbing or welding while others enjoyed careers as hairstylists and chefs. Pearlstein's work brings to mind *Finding Your Element* by Ken Robinson (2014) and the canonical *What Colour is your Parachute?* by Richard N. Bolles (2001); both are examples of popular pedestrian non-fiction about finding joy in vocation. Both books have become synonymous with job hunting and are considered crucial texts by many job seekers. Similarly, Pearlstein promotes the skilled trades as a potential pathway to "joy", even as he also acknowledges the social stigmatization of these avenues; he cites familial, community, and peer pressure amongst the key deterrents in pursuing careers in these fields. Without familial support, particularly financial support, in many cases, students are pressured to enter four-year degree programs regardless of preference and aptitude. In *Education Roads Less Travelled*, what Pearlstein has done is to create a book that pushes back against that social reflex; it is a practical guide even while it simultaneously draws in academic audiences, engaging them in a conversation which is perhaps difficult to have.

Pearlstein himself is the “founder and former president of the Center of American Experiment...[and] he holds a doctorate in educational administration...” (p. 127). *Education Roads Less Travelled* follows a line of Pearlstein’s other successful academic publications but is the first to take this more applied orientation. Interestingly, Pearlstein does not align himself with any specific academic tradition despite being a self-professed “beneficiary” of undergraduate and graduate education (p. 3). This is likely very intentional, given his assertion that alternative educational pathways, *outside* of academic contexts, are the way to go. His argument, which lies at the crux of academia and practical application, is supported by Pearlstein’s own trajectory, which he generously draws upon, sometimes delving into personal narrative to further encourage or inspire his readers.

However, this book is not ultimately intended for those already on academic tracks but rather dedicated to the “... men and women who create, build, and fix things with their hands...” (p. xi). While Pearlstein’s book contributes to the academic arena by bringing together relevant data in a comprehensive way and elaborating upon these statistics through examining participant experiences, his book (also written with levity and in a way to be enjoyed) is more relevant for parents, teachers, guidance counselors, and others involved in secondary education. In this sense, Pearlstein has really created a practical, informative guide for parents and students faced with the dilemma of what to do after high school. This is, after all, as it should be, given Pearlstein’s ultimate aim: “For all concerned, it would be a big step forward if education roads currently less travelled were better traversed” (p. 121).

REFERENCES

- Bolles, R. N. (2001). *What colour is your parachute?* Ten Speed Press.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2014). *Finding your element: How to discover your talents and passions and transform your life.* Penguin Books.

BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

WONG, Y.-L. R., & BATACHARYA, S. (Eds.). (2018). *Sharing Breath: Embodied Learning and Decolonization*. Edmonton: Athabasca University Press. 398 pp. \$41.99 (Paperback). (ISBN 978-1771991919).

Increasingly, the academic sphere is turning towards the body as a means of disentangling the legacies of hierarchical, settler-based knowledge and structures of hegemonic control. *Sharing Breath: Embodied Learning and Decolonization* is one such attempt. In a sprawling exploration of embodiment, this collection, co-edited by Yuk-Lin Renita Wong and Sheila Batacharya, delves into the complexities of felt experience as both a process of inquiry and product of it. The writing itself serves as an example of the theory of embodied inquiry it espouses, introducing a series of supple personal narratives grounded in rigorous academic thought.

Sheila Batacharya and Yuk-Lin Renita Wong, with experience in education and social work respectively, bring to bear other disciplinary practices which are reflected in the essays in this collection, namely Wong's experience in mindfulness meditation and Batacharya's experiences in teaching and practicing yoga. Other contributors to the collection include academic and extra-academic practitioners from a variety of backgrounds such as sociology, women's studies, the arts, religious studies, Indigenous education, and martial arts, all of which come together in a shared interest in social justice, decolonization, and embodiment.

Among the essays in this collection, there is available a wealth of perspectives expressed through myriad cultural and interpersonal lenses. There is a particular emphasis on practice throughout the anthology, with a focus on culturally significant practices and philosophies. Topics range from Qigong and Traditional Chinese Medicine, Martial Arts pedagogies, *nininawemagidog* or "All Our Relations" pedagogies, cultural appropriation of South-Asian practices of Yoga, to the Yoruba concept of Ori, Mindfulness Meditation, poetry, disability and pain narratives, and embodied experiences of social class. Each author situates their subject in relationship with their own lived experiences, lending a lived authority more grounded than scholarship alone. Nixon and MacDonald in their essay "Being Moved to Action: Micropolitics, Affect, and Embodied Understanding", wield Deleuze's concept of the "body without

organs” (p. 111) which could be seen as an apt portal into the ways the body is discussed throughout the collection. Traditional narratives of the body are disrupted in favour of new reconfigurations, towards new embodied perspectives. Roxana Ng — an influential thinker and teacher in the lives and work of several of the contributors — passed in 2013. Her work in traditional Chinese medicine elevates approaches to the body via alternative explanations of material realities such as the lack of an understanding of limbic and circulatory systems, yet the potential remains to come to a relevant and practicable understandings of the body, including the maintenance of its health. Through a multiplicity of understandings, we are presented by Ng with a new way of looking at the body, not simply as an object with particular cultural meanings but rather as a vessel for the subjective experience of being.

In the collection as a whole, we encounter a challenging of Western thought, and its rigorous, linear, and objective formulations. Offered in its stead are simultaneous layered meanings, none of which assert an ultimate ground of meaning. This is especially evident in the way personal narratives are entwined in the articulation of ideas. The narratives give context, laying the groundwork for an interweaving sense of felt reality as contingent upon personal and social experiences. The notion of social reality becomes especially pivotal to both the construction of the body in relation but also to the work of decolonization, which challenges the independent self in favour of a communal self, a self in relation.

Each chapter contains within it an approach towards decolonization, speaking from and through experience towards praxis. Through diverse perspectives, there is an opening of possibilities under the diversity and complexity of the work being done. In each new approach, a subjective worldview shows us the ways our differences allow us to be bound up in and with one another. The varieties of expression and understanding present an underlying thread of dignity and care. The volume offers evidence that in our struggles, our pain, and our triumphs, human beings have the ability to come together in solidarity for a common cause, linked by an embodied yearning for freedom, honesty, authenticity, and the ability to dwell in the imperfect expression of each of these.

Due to the subjective nature of the text, notions such as spirit, spirituality, resistance, and freedom can take on multitudinous meanings not only from text to text but within the texts themselves. For example, the notion of spirituality in Young and Nadeau’s “Embodying Indigenous Resurgence” is directly tied to the inhabitation of the land, whereas in Mucina’s “The Journey to You, Baba” spirituality is expressed through the notion of Ubuntu, which is defined as “a person is a person through other people” (as quoted in Mucina, p. 85). In Batacharya’s “Resistance and Remedy Through Embodied Learning” it is expressed as a way of locating the self through practices of Yoga in relation to the greater web of relations. This inter-weaving of meaning allows for an open-ended kind of prose. As readers, we are not given conclusions, but the impetus

for further questions. This eluding of definitive conclusions allows for a depth that might not be otherwise possible. The tone of the writing invites a feeling of intimacy and within this intimacy, readers (like myself) may find themselves relating to concepts (like spirituality) in ways that speak to them as individuals. The narrative, intimate, confessional quality lives best through a generous reading, one in which each essay is lovingly poured over.

The unique perspectives carry with them a specificity of experience that may bolster one's teaching and/or personal exploration. This allows for applications wherever the body may be present, enriching one's understanding of the many ways the body's reality may assert itself in one's work through an examination of the interweaving narratives of embodied experience. We need every voice, every story because it is through the multiplicity of voices, perspectives, and experiences that we begin to see the course towards decolonization as happening in more than one way.

It is through our differences that the strength of our communities and our movements takes hold, and it is through the acceptance first and, later, the celebration of our differences, that we will begin to untie the knots of our legacy of colonial oppression and interpersonal hegemony.