



Editor-in-Chief

TERESA STRONG-WILSON

In this issue/Dans ce numéro:

Swerve & Shift: The lived experience of Canadian faculty teaching through a pandemic

• *Maggie McDonnell & Erin Reid*

Improving student teaching to better integrate theory and practice

• *Mylène Leroux, Nathalie Andwandter Cuellar, Isabelle Vivegnis & Andréanne Gélinas-Proulx*

L'insertion socioprofessionnelle de travailleurs autochtones au sein d'une organisation non autochtone : caractéristiques et effets d'une expérience d'accompagnement en stage

• *Émilie Deschênes*

Academic work and institutional diversity in Canada

• *Olivier Bégin-Caouette, Sébastien Béland, Grace Karram Stephenson, Glen A. Jones & Amy Scott Metcalfe*

Comment qualifier les interactions entre un enseignant et ses élèves à propos des fractions et des proportions dans le contexte du calcul du rendement énergétique?

• *Abderrahmane Benrherbal et Miranda Rioux*

Experiencing deficit: Multilingual international undergraduate students talk identity

• *Vander Tavares*

Exploration des outils pour mesurer la relation pédagogique en contexte postsecondaire

• *Anastassis Kozanitis, François Thibault et Patrice Farand*

Comment les enseignants du post secondaire peuvent favoriser la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH?

• *Jeanne Lagacé-Leblanc, Nadia Rousseau et Line Massé*

Expérience d'engagement de parents auprès de leurs enfants rencontrant une diversité de besoins en contexte scolaire québécois : un portrait de la situation

• *Nadia Rousseau, Stéphane Thibodeau, Carl Beaudoin, Corina Borri-Anadon et Sylvie Ouellet*

Middle school teachers' perspectives of how service learning projects contribute to student well-being

• *Jennifer Watt, Heather Krepski & Rebeca Heringer*

"They are just five-year-old boys": Examining the role of childhood innocence in the early normalization of sexual violence

• *Jessica Prioletta*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL Vol 58 N°2 Spring / Printemps 2023/24

MJE
RSEM

McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 58 NUMBER 2 SPRING 2023/24
VOLUME 58 NUMÉRO 2 PRINTEMPS 2023/24



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 (<https://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 <https://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

McGill Journal of Education / *Revue des sciences de l'éducation de McGill*
3700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3A 1Y2

<https://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), **Carl Beaudoin** (Université du Québec à Trois-Rivières), **Thierry Desjardins** (Université de Montréal), **Maggie McDonnell** (Concordia University), **Kevin Péloquin** (Université de Montréal), **Vander Tavares** (Inland Norway University of Applied Sciences), **Chantal Tremblay** (Université du Québec à Montréal).
MANAGING EDITORS/ DIRECTEURS DE LA RÉDACTION : **Emma Dollery & Isabel Meadowcroft**
INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD / COMITÉ DE RÉDACTION CONSULTATIF INTERNATIONAL : **David Austin, Anila Asghar, 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, Angelina Weenie, John Willinsky & Hagop A Yacoubian**
PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : **McGill**
ICCCOVER DESIGN / CONCEPTION DE LA COUVERTURE : **Deborah Metchette**
TRANSLATION / TRADUCTION : **Kayla Fanning & Lysanne Rivard**
COPYEDITING / RÉVISION : **Charles Dagenais, Emma Dollery, Zachary Kay, Isabel Meadowcroft, & Rianna Pain-Andrejin**

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

SPRING 2023/24 VOL. 58 N°2
PRINTEMPS 2023/24 VOL. 58 N°2

- I Editorial
 Éditorial
 • TERESA STRONG-WILSON, KEVIN PÉLOQUIN, CHANTAL TREMBLAY,
 VANDER TAVARES, & THIERRY DESJARDINS
- 11 Swerve & Shift: The lived experience of Canadian
 faculty teaching through a pandemic
 Déviation et changement : l'expérience vécue des
 professeurs canadiens qui ont enseigné lors de la pandémie
 • MAGGIE MCDONNELL & ERIN REID
- 34 Improving student teaching to better integrate theory
 and practice
 Améliorer les stages pour mieux intégrer la théorie et la
 pratique
 • MYLÈNE LEROUX, NATHALIE ANDWANDTER CUELLAR, ISABELLE VIVEGNIS ET
 ANDRÉANNE GÉLINAS-PROULX
- 63 L'insertion socioprofessionnelle de travailleurs
 autochtones au sein d'une organisation non autochtone :
 caractéristiques et effets d'une expérience
 d'accompagnement en stage
 Socio-professional integration of Indigenous workers in a
 non-indigenous organization: Characteristics and effects
 of an internship coaching experience
 • ÉMILIE DESCHÊNES

- 85 **Academic work and institutional diversity in Canada**
Travail universitaire et diversité institutionnelle au Canada
 • OLIVIER BÉGIN-CAOUCETTE, SÉBASTIEN BÉLAND, GRACE KARRAM
 STEPHENSON, GLEN A. JONES & AMY SCOTT METCALFE
- 111 **Comment qualifier les interactions entre un enseignant et ses élèves à propos des fractions et des proportions dans le contexte du calcul du rendement énergétique?**
How do you characterize the interactions between a teacher and their students about fractions and proportions in the context of energy performance calculations?
 • ABDERRAHMANE BENRHERBAL ET MIRANDA RIOUX
- 135 **Experiencing deficit: Multilingual international undergraduate students talk identity**
Expérience du déficit : les étudiants internationaux multilingues au baccalauréat parlent d'identité
 • VANDER TAVARES
- 158 **Exploration des outils pour mesurer la relation pédagogique en contexte postsecondaire**
A study of tools to measure the teacher-student relationship for use in a higher education context
 • ANASTASSIS KOZANITIS, FRANÇOIS THIBAUT ET PATRICE FARAND
- 178 **Comment les enseignants du post secondaire peuvent favoriser la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH?**
How can postsecondary teachers promote the academic success of students with ADHD?
 • JEANNE LAGACÉ-LEBLANC, NADIA ROUSSEAU ET LINE MASSÉ
- 202 **Expérience d'engagement de parents auprès de leurs enfants rencontrant une diversité de besoins en contexte scolaire québécois : un portrait de la situation**
Parents' experiences supporting their children with diverse needs in the quebec school context: A portrait of the situation
 • NADIA ROUSSEAU, STÉPHANE THIBODEAU, CARL BEAUDOIN, CORINA BORRI-ANADON ET SYLVIE OUELLET

- 225 Middle school teachers' perspectives of how service learning projects contribute to student well-being
Perspectives des enseignants de l'école intermédiaire sur la manière dont les «service learning projects» contribuent au bien-être des élèves
 • JENNIFER WATT, HEATHER KREPSKI & REBECA HERINGER
- 248 “They are just five-year-old boys”: Examining the role of childhood innocence in the early normalization of sexual violence
«Ce ne sont que des garçons de cinq ans » : examiner le rôle de l'innocence enfantine dans la normalisation précoce de la violence sexuelle
 • JESSICA PRIOLETTA

NOTES FROM THE FIELD / NOTES DU TERRAIN

- 270 Creating a virtual equity, diversity, and inclusion community of practice
Création d'une communauté de pratique virtuelle sur l'équité, la diversité et l'inclusion
 • TEHMINA KHWAJA, AMANDA WAGER, DENISE O'NEIL GREEN & MELISSA LYON
- 283 Pour une véritable «éducation à» la langue à l'école
For a genuine "education to" language in schools
 • MARIE-HÉLÈNE FORGET ET ALICE VANLINT
- 293 This is my story: An early career professor's experience using a feedforward teaching method
Ceci est mon histoire : l'expérience d'un professeur en début de carrière utilisant une méthode d'enseignement feedforward et agile
 • BRENTON BUTTON

BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

- 299 Gérald Boutin et France Dufour. *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (2021). 125 pp. 28,00\$ (format papier) ou 20,99\$ (format électronique). (ISBN : 978-2-7605-5472-6).

EDITORIAL

Through its twelve articles and three Notes from the Field, we can hear in this general issue a re-visiting, from various perspectives and contexts, of questions that regularly preoccupy us in education: questions of how to support teachers (from Kindergarten to higher education, including while still feeling the reverberations of an all too recent pandemic) and how to support teacher formation; how to support students (from early childhood to university), and how to better attend to the viewpoints of parents.

Swerve and *shift* comprise part of the new vocabulary that McDonnell (Concordia) and Reid (University of Lethbridge) urge us to adopt to help see the impact of the pandemic on teachers; specifically, teachers in higher education. The co-researchers used interactive interviews to engage ten teachers from across the country (Maritimes, Quebec, Ontario, Alberta, British Columbia) in conversation about their lived experiences. Response to trauma (expressed as flight, fight or freeze) became an important lens through which to interpret the data, given teacher burnouts and teachers' encountering of secondary trauma through their students. Teachers also found productive places (in McDonnell's and Reid's words) to 'reset, rest and nest' while making 'work from home workable.' Digital communities of practice helped buoy teachers during a challenging time.

Teacher education is continually preoccupied with creating structures to support pre-service teachers in their teacher identity formation. Leroux, Andwandter Cuellar, Vivegnis and Gélinas-Proulx studied the impact of a revision to the teacher education program within a Francophone university in Quebec. The program revisions (inspired by the work of Fred Korthagen) aimed to help student teachers forge theory-into-practice, practice-to-theory connections. Ninety-four participants (student teachers, mentor teachers, university supervisors, university professors and faculty lecturers) participated. Survey results disclosed important insights into the timing of practica—how different actors experienced the program changes

differently—as well as into how to distribute the workload for student teachers so that they had genuine opportunities to (in the co-authors' words) “re-invest their learning.”

Deschênes presents the results of a study conducted on a professional integration internship scheme created for the integration of new Cree workers at Hydro-Québec, which was mainly based on personalized support from a coach (an experienced worker). These results show that some of the difficulties related to the professional integration of these Cree workers were more related to cultural differences than to the articulation between training and professional practice. By playing the role of cultural mediator, the coach can then facilitate this integration. The discussion of the article thus proposes some avenues to better understand the problems that can arise during professional integration and the means to remedy them.

Bégin-Caouette, Béland, Stephenson, Jones, and Scott Metcalfe explored whether the work of full-time professors in Canada varies depending on the type of universities in which they are employed. The authors analyzed data from the Academic Profession in the Knowledge Society (APIKS) survey through a nonparametric comparison of multivariate samples. The results showed statistically significant, albeit minimal, differences between undergraduate, comprehensive, and research-intensive institutions. The authors show that institutional diversity in Canada is reflected in academic work and argue that vertical and horizontal forms of diversity may exist simultaneously depending on the relative value granted to specific academic activities.

Benrherbal and Rioux's article describes eight types of didactic incidents that occurred during two Secondary 4 science teaching and learning situations related to energy efficiency. The analysis of teacher's interactions during these incidents shows that they are mainly oriented towards the type and prevalence of errors made by these students. The authors underscore that these interactions will generally make the task easier, which can then reduce students' understanding. To avoid this undesirable effect, the article leads us to reflect on the impact of the forms of assistance that the teacher offers during didactic incidents.

Using a post-structuralist theory on identity, Tavares explored the identity-related experiences of ESL (English as a Second Language) multilingual international students. The article is distinctive in providing insight into what it feels like to “live” an ESL identity at a Canadian university. The qualitative case study involved three international students from Hong Kong, Taiwan and Columbia who were studying (respectively) in three different disciplines (English Literature, Psychology and Criminology) yet

experiences were remarkably similar. The students disclosed experiences of exclusion, inferiority, and marginalization that sowed self-doubt. Tavares critiques deficit perspectives taken towards non-native language speakers, recommending that universities do much, much more to support international multilingual students.

The pedagogical relationship is an important element to consider in teaching and learning in a postsecondary context, especially since previous studies have mainly been conducted in primary and secondary contexts. In their contribution, Kozanitis, Thibault, and Farand have identified 27 texts that focus on the pedagogical relationship in a postsecondary context. The results reveal, among other things, that self-reported questionnaires are mainly used to measure the pedagogical relationship.

Lagacé-Leblanc, Rousseau, and Massé present the perception of teaching practices that promote the academic success of students with attention deficit/hyperactivity (ADHD). The perceptions were collected from 29 students and nine counselors from offices of disability services. These have made it possible to target actions that can support the success of students with ADHD. They include actions related to visual support, comprehension, assessment, time management, information organization, and teaching strategies. This contribution reaffirms the importance of the invaluable role of teachers in the success of students with ADHD.

In their contribution on the involvement of parents with children with special educational needs, Rousseau, Thibodeau, Beaudoin, Borri-Anadon, and Ouellet are interested in the way diagnoses and support received at school are perceived. The study conducted by questionnaire among 400 parents shows that they generally perceived their child's situation through the diagnosis received, testifying to the influence of the medical approach in shaping the understanding of students' difficulties.

By implementing student-led service-learning projects (SLPs) in middle schools in Manitoba, English Language Arts teachers noticed how students' sense of well-being was enhanced when wellness became a deliberate focus of their curriculum planning. Watt, Krepski, and Heringer's research comprises part of the Well-Being and Well-Becoming in Schools Initiative (WB2) involving stakeholders in provincial education, school superintendents, university researchers—and teachers and students. In Watt et al.'s study, teachers invited students to help plan

organize, and implement a project that they believed would improve wellness in their community. The article focuses on the accounts of the five participating teachers. Though student-led projects take more time, teachers found that students' learning was deeper. Teachers learned how to step back and allow students to take the lead so students could step out their comfort zones and acquire new skills.

Sexual violence can be normalized early, indeed as early as Kindergarten. Prioletta conducted a year-long ethnographic study in two Kindergarten classrooms in Canada, finding that when gender and sexuality are narrowly understood, problematic behaviours go unrecognized or are allowed to perpetuate themselves. Using a feminist standpoint theoretical lens, Prioletta concluded that one of the main obstacles to change was prevailing conceptualizations of the child; rather, children need to be considered as gendered social agents, active in breaking a patriarchal cycle. Gender and sexuality therefore need to comprise integral parts of the Kindergarten curriculum.

Turning to the Notes from the Field, post-secondary institutions in North America are trying to bring about policy and culture change to promote equity, diversity, and inclusion (EDI) on their campuses. Khwaja, Wager, O'Neil Green, and Lyon discuss the place of smaller institutions, which tend to face barriers due to lack of capacity and personnel. Their Note advocates forming virtual communities of practice so that smaller institutions may learn EDI best practices together. However, for EDI communities of practice to succeed, the authors argue that folks leading the community have to be in ongoing, empowered EDI positions rather than precarious and

Forget and Vanlint's field note explores the issues and debates surrounding the teaching and learning of language, reading, and writing in schools. More than a simple reflection, the authors favor the "Education to..." approach to provide students with a space for dialogue and investigation around issues related to language in Quebec.

In Button's Note from the Field, the author/teacher/early career professor reflects on the impact on his practice of trying out a feedforward method of eliciting feedback from students during a course (so as to allow for the possibility of changes *during* teaching, however stressful that can also be) rather than the traditional method of soliciting feedback only after a course, this for the next iteration. Button was left with as many questions as answers, however persuaded of the worth of hearing students' voices and meeting students' needs *during* the teaching of courses.

We hope the articles and Notes make for interesting, and germane, reading.

TERESA STRONG-WILSON, KEVIN PÉLOQUIN, CHANTAL TREMBLAY,
VANDER TAVARES, & THIERRY DESJARDINS

ÉDITORIAL

Dans ce numéro général, nous pouvons entendre, par le biais de ses douze articles et de ses trois notes du terrain, une réévaluation des questions qui nous préoccupent régulièrement dans le domaine de l'éducation. Ces questions portent sur la manière de soutenir les enseignants (de la maternelle à l'enseignement supérieur), tout en ressentant encore les répercussions d'une pandémie trop récente; comment soutenir les élèves (de la petite enfance à l'université) et comment mieux prendre en compte les points de vue des parents.

Les termes « *sverve* » et « *shift* » font partie du nouveau vocabulaire que McDonnell (Concordia) et Reid (Université de Lethbridge) nous invitent à adopter pour aider à comprendre l'impact de la pandémie sur les enseignants, plus particulièrement ceux de l'enseignement supérieur. Les co-chercheurs ont utilisé des entretiens interactifs pour engager dix enseignants provenant de partout au Canada (Maritimes, Québec, Ontario, Alberta et Colombie-Britannique) dans une conversation sur leurs expériences vécues. En raison du traumatisme vécu par les enseignants et de l'épuisement professionnel qu'ils subissent, la réponse au traumatisme (exprimée sous forme de fuite, de combat ou de gel) est devenue un important prisme à travers lequel interpréter les données. Les enseignants ont également trouvé des endroits productifs (selon les termes de McDonnell et Reid) pour se « *reset, rest, and nest* » tout en rendant le travail à domicile praticable. Les communautés de pratiques numériques ont aidé à soutenir les enseignants pendant une période difficile.

La formation des enseignants est continuellement préoccupée par la création de structures pour soutenir les enseignants en formation initiale dans leur formation à l'identité enseignante. Leroux, Andwandter Cuellar, Vivegnis et Gélinas-Proulx ont étudié l'impact d'une révision du programme de formation des enseignants dans une université francophone au Québec. Les révisions du programme (inspirées par le travail de Fred Korthagen) visaient à aider les enseignants-étudiants à établir des connexions de la théorie à la pratique, ainsi que de la pratique à la pratique à la théorie. Quatre-vingt-quatorze participants (enseignants-étudiants, enseignants-mentors, superviseurs universitaires, professeurs universitaires et chargés de cours) ont participé. L'enquête a révélé des informations importantes sur le calendrier des stages - notamment, comment les différents acteurs ont vécu différemment les changements du programme - ainsi que sur la répartition de la charge de travail des enseignants-étudiants afin qu'ils aient de véritables opportunités de (selon les co-auteurs) « *re-invest their learning*. »

Deschênes présente des résultats d'une étude qui portait sur un dispositif de stage d'insertion professionnelle créée pour l'intégration de nouveaux travailleurs crïs chez Hydro-Québec, qui reposait principalement sur un accompagnement personnalisé par un coach (travailleur expérimenté). Ces résultats montrent que certaines difficultés liées à l'insertion professionnelle de ces travailleurs crïs étaient davantage liées à des différences culturelles plutôt qu'à l'articulation entre la formation et la pratique professionnelle. En jouant un rôle de passeur culturel, le coach peut alors faciliter cette insertion. La discussion de l'article propose ainsi quelques pistes pour mieux comprendre les problèmes qui peuvent survenir lors de l'insertion professionnelle et des moyens pour y remédier.

Bégin-Caouette, Béland, Stephenson, Jones et Scott Metcalfe ont exploré si le travail des professeurs à temps plein au Canada varie en fonction du type d'université dans laquelle ils sont employés. Les auteurs ont analysé les données de l'enquête de l'Academic Profession in the Knowledge Society (APIKS) à travers une comparaison non paramétrique d'échantillons multivariés. Les résultats ont montré des différences statistiquement significatives, bien que minimes, entre les institutions de premier cycle, celles à vocation globale et celles axées sur la recherche.

Les auteurs montrent que la diversité institutionnelle au Canada se reflète dans le travail académique et soutiennent que des formes de diversité verticale et horizontale peuvent exister simultanément en fonction de la valeur relative accordée à des activités académiques spécifiques.

L'article de Benrherbal et Rioux permet de décrire huit types d'incidents didactiques survenus lors de deux situations d'enseignement et d'apprentissage en sciences de 4^e secondaire portant sur le rendement énergétique. L'analyse des interactions de l'enseignant réalisées lors de ces incidents montre qu'elles sont principalement orientées sur le type et la prévalence des erreurs commises par ces élèves. Les auteurs soulignent que ces interactions vont généralement faciliter la tâche à réaliser, pouvant alors réduire leur compréhension. L'article amène à réfléchir aux retombées des formes d'aides que l'enseignant offre lors d'incidents didactiques, afin d'éviter que cela mène à des effets indésirés, notamment lorsque cela réduit le niveau de difficulté de la tâche.

À l'aide d'une théorie d'identité post-structuraliste, Tavares a exploré les expériences liées à l'identité des étudiants internationaux multilingues en anglais langue seconde (ESL). L'article se distingue par son approche qui donne un aperçu du ressenti de « vivre » une identité en ESL à l'université canadienne. Il s'agit d'une étude de cas qualitative ayant impliqué trois étudiants internationaux originaires de Hong Kong, de Taiwan et de Colombie. Ces derniers étudiaient respectivement la littérature anglaise, la psychologie et la criminologie, mais leurs expériences étaient remarquablement similaires. Les étudiants ont fait part d'expériences d'exclusion, d'infériorité et de marginalisation qui semaient le doute en eux-mêmes. Tavares critique les perspectives déficitaires adoptées à l'égard des locuteurs de langues non maternelles, recommandant que les universités fassent beaucoup, beaucoup plus pour soutenir les étudiants internationaux multilingues.

La relation pédagogique est un élément important à considérer dans l'enseignement et l'apprentissage en contexte postsecondaire, puisque les études qui s'y intéressent ont surtout été menées au niveau primaire et secondaire. Dans leur contribution, Kozanitis, Thibault et Farand ont recensé 27 textes qui s'intéressent à la relation pédagogique en contexte postsecondaire. Les résultats révèlent entre autres que des questionnaires autorapportés sont majoritairement utilisés pour mesurer la relation pédagogique.

Lagacé-Leblanc, Rousseau et Massé présentent la perception des pratiques enseignantes qui favorisent la réussite scolaire d'étudiants ayant

un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH). Les perceptions ont été recueillies auprès de 29 étudiants et de neuf conseillers en services adaptés. Celles-ci ont permis de cibler des actions qui peuvent soutenir la réussite des étudiants ayant un TDAH. Elles comprennent des actions liées au soutien visuel, à la compréhension, à l'évaluation, à la gestion du temps, à l'organisation des informations et aux stratégies d'enseignement. Cette contribution réaffirme l'importance du rôle inestimable des enseignants dans la réussite des étudiants ayant un TDAH.

Dans leur contribution portant sur l'engagement des parents auprès d'enfants ayant des besoins scolaires particuliers, Rousseau, Thibodeau, Beaudoin, Borri-Anadon et Ouellet s'intéressent à la façon dont sont perçus les diagnostics et le soutien reçu à l'école. L'enquête menée par questionnaire auprès de plus de 400 parents montre que ces derniers perçoivent généralement la situation de leur enfant à travers le diagnostic reçu, témoignant de l'emprise que prend l'approche médicale dans l'appréhension des difficultés des élèves.

En mettant en œuvre des projets « *student-led service-learning* » (SLP) dans les écoles secondaires du Manitoba, les enseignants de langue anglaise ont remarqué comment le bien-être des élèves était amélioré lorsque le bien-être devenait un objectif délibéré de leur planification de programme. La recherche de Watt, Krepski et Heringer fait partie de l'initiative « *Well-Being and Well-Becoming in Schools* » (WB2) impliquant des parties prenantes de l'éducation provinciale, des surintendants scolaires, des chercheurs universitaires, ainsi que des enseignants et des élèves. Dans l'étude de Watt et al., les enseignants ont demandé aux élèves d'aider à planifier, organiser et mettre en œuvre un projet qui, selon eux, améliorerait le bien-être dans leur communauté. L'article met l'accent sur les témoignages des cinq enseignants participants. Bien que les projets dirigés par les élèves prennent plus de temps, les enseignants ont constaté que l'apprentissage des élèves était plus profond. Les enseignants ont appris à prendre du recul et à permettre aux élèves de prendre les devants afin qu'ils puissent sortir de leur zone de confort et acquérir de nouvelles compétences.

La violence sexuelle peut être normalisée dès un très jeune âge, en effet dès la maternelle. Prioletta a mené une étude ethnographique d'une durée d'un an dans deux classes de maternelle au Canada. Elle a constaté que lorsque le genre et la sexualité sont compris de manière étroite, les comportements problématiques ne sont pas reconnus ou ils sont autorisés à se perpétuer. À partir d'une perspective théorique féministe, Prioletta a conclu que l'un des principaux obstacles au changement est les conceptions prévalentes de l'enfant.

Il faut plutôt considérer les enfants comme des agents sociaux genrés qui participent activement à la lutte contre le cycle patriarcal. Ainsi, le genre et la sexualité devraient faire partie intégrante du programme de la maternelle.

Se tournant vers les notes du terrain, les établissements d'enseignement postsecondaire en Amérique du Nord cherchent à promouvoir l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) sur leurs campus en mettant en place des changements de politiques et de culture. Khwaja, Wager, O'Neil Green et Lyon discutent de la situation des plus petites institutions, qui ont tendance à rencontrer des obstacles en raison du manque de capacité et de personnel. Dans leur note, ils recommandent la création de communautés de pratique virtuelles afin que les petites institutions puissent apprendre ensemble les meilleures pratiques en matière d'EDI. Toutefois, pour que les communautés de pratique en matière d'EDI réussissent, les auteurs soutiennent que les personnes qui dirigent la communauté doivent occuper des postes d'EDI continus et autonomes plutôt que des postes précaires et temporaires.

La note du terrain de Forget et Vanlint explore les enjeux et les débats entourant l'enseignement et l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture à l'école. Plus qu'une simple réflexion, les auteures privilégient l'approche des « Éducatrices à... ». Celle-ci permet d'offrir aux élèves un espace voué au dialogue et à l'exploration des questions liées à la langue au Québec. Dans ce contexte, la personne enseignante doit dépasser l'action de transmission pour celle de médiation afin de contribuer au développement d'une pensée critique et stimuler la réflexivité des élèves sur la culture.

Dans la note du terrain de Button, l'auteur/enseignant/professeur en début de carrière réfléchit sur l'impact de sa pratique « *feedforward* », qui consiste à solliciter les commentaires constructifs des étudiants pendant un cours (afin de permettre la possibilité de changements pendant l'enseignement, aussi stressant que cela puisse être) plutôt que la méthode traditionnelle de sollicitation de commentaires seulement après un cours, ceci seulement pour sa prochaine itération. Button a été laissé avec autant de questions que de réponses, cependant convaincu de l'importance d'entendre les voix des étudiants et de répondre aux besoins des étudiants pendant l'enseignement des cours.

Nous espérons que les articles et les relevés fournissent une lecture intéressante et pertinente.

TERESA STRONG-WILSON, KEVIN PÉLOQUIN, CHANTAL TREMBLAY,
VANDER TAVARES et THIERRY DESJARDINS

SWERVE & SHIFT: THE LIVED EXPERIENCE OF CANADIAN FACULTY TEACHING THROUGH A PANDEMIC

MAGGIE MCDONNELL *Concordia University*

ERIN REID *University of Lethbridge*

ABSTRACT. During the COVID-19 pandemic, which began to affect Canadian universities and colleges in March 2020, educators were asked to make a sudden transition, or swerve, to teaching remotely. Subsequently, these same teachers made the shift to teaching remotely longer term, through the fall and winter of 2020-21; the pandemic continued to affect higher education into 2022. Through interactive interviews, the authors have woven together the individual experiences of teachers in higher education across Canada, and found that these teachers faced unprecedented challenges, as well as unimagined silver linings. Based on Porges' (1995) model of polyvagal theory, the authors suggest that digital communities of practice (Donaldson 2020) provided a much-needed site of social engagement to mitigate trauma in these unprecedented times.

DÉVIATION ET CHANGEMENT : L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES PROFESSEURS CANADIENS QUI ONT ENSEIGNÉ LORS DE LA PANDÉMIE

RÉSUMÉ. Pendant la pandémie de COVID-19, qui a commencé à impacter les universités et collèges canadiens dès mars 2020, les éducateurs ont dû effectuer une transition soudaine vers l'enseignement à distance; la pandémie a continué à affecter l'enseignement supérieur jusqu'en 2022. À travers des entrevues interactives, les auteurs ont tissé ensemble les expériences individuelles d'enseignants de l'enseignement supérieur à travers le Canada et ont constaté que ces enseignants ont été confrontés à des défis sans précédent, ainsi qu'à des avantages inattendus. Basés sur le modèle de la théorie polyvagale de Porges (1995), les auteurs suggèrent que les communautés de pratique numériques (Donaldson 2020) ont fourni un site d'engagement social essentiel pour atténuer le traumatisme en ces temps sans précédent.

The evening of March 12, 2020, I [Maggie] was frantically preparing to teach a class the next morning at 8:45 a.m. The regular instructor had taken ill very suddenly, and wouldn't be returning. We didn't have a replacement lined up yet. As program coordinator, I was about to step in for the interim, without access to the former instructor's lesson plans, grades, or syllabus. I was resigned to a late night and an early morning.

Then my phone rang. The department Chair was calling me... in the evening?

As of Friday, March 13, all classes and campus activities were suspended. While I was quietly relieved that I didn't have to be awake enough to teach at 8:45 a.m. after all, I was, like so many of my colleagues, left wondering, "well, what now?"

During the COVID-19 pandemic, which began to affect Canadian universities and colleges in March 2020, teachers were asked to make a very sudden transition, or swerve, to teaching remotely. As the pandemic continued, administrations directed faculty to shift, and continue teaching online or in adapted formats throughout the fall of 2020 and winter of 2021. While these subsequent online or hybrid semesters involved a less dramatic transition, the shift was still significant, implying a steep learning curve as educators and other members of the academic community learned to navigate new or unfamiliar technology and how to recreate or replace classroom activities for the virtual classroom. This swerve and shift to online teaching during the COVID-19 pandemic has had a profound impact on faculty members, one that has arguably also been traumatic, producing responses of burnout and feelings of hopelessness (Brunzell et al., 2021; Gross, 2020). As educators and scholars of education ourselves, we were deeply curious about the impacts of this swerve and shift on our colleagues in higher education. We thus embarked on a research project, drawing on narrative inquiry to explore the lived experiences of faculty members during the COVID-19 pandemic. We chose this methodological approach because we sought to give participants a voice on the trauma of teaching through the pandemic along with ways they found to cope and even thrive. We first situate our study theoretically, combining Porges' (2017) polyvagal theory of trauma with Wenger et al's (2002) and Donaldson's (2020) conceptualizations of communities of practice. We then present the findings from our interactive interviews, which were conducted in spring and summer of 2021, focusing on how participants' experiences revealed traumatic elements, including dealing with emotional exhaustion, but also how their narratives involved hopeful experiences, especially through building unlooked-for communities of practice. Our aim with this research was not to propose solutions or strategies for the next emergency scenario, but rather, to make space for

lived experience. Ultimately, we hope that the thoughts and experiences shared provide a source of solidarity to others who may see their own experiences, thoughts, and frustrations mirrored there. Taken together, these narratives represent threads of an ultimately collaborative experience we all shared, one that ought to be “braided or woven” so as to be used to support reflective pedagogy within communities of practice in higher education (Damiani et al., 2017, p. 675).

TRAUMA AND BURNOUT

We are not the first to frame as a form of trauma the impacts of the COVID-19 pandemic on those tasked with teaching in educational institutions (Brunzell, T., et al., 2021; Gross, K., 2020). While educators did not face the challenges, stressors, and traumas encountered by healthcare workers during the pandemic, the everyday low-level stress of living through this global crisis resulted in a collective trauma for educators (Masiero et al., 2020). Writing from their perspectives as university lecturers, Kutza and Cornell (2021) conceptualize trauma as something that occurs not only on an individual scale but also on a societal level, noting that it creates an experience that “stirs up collective sentiment and often results in changes to culture and mass actions” (p. 14); this description aptly captures the major upheavals we have seen across institutions of higher education. As a means of understanding the impacts of trauma on behaviour, Porges (2009) helps organize our responses to trauma into three possible courses of action: to freeze, to move either away from (flight) or toward (fight) the conflict, or to connect (see Fig. 1).

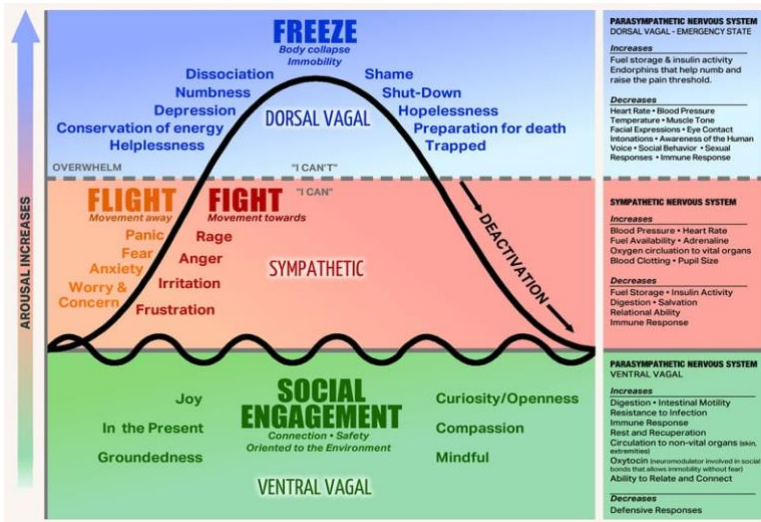


FIGURE 1. Porges' Polyvagal Theory

Note: The chart (Rankin, n.d.) illustrates the responses described in Porges' polyvagal theory. Responses in the red and blue zones (fight, flight, or freeze) indicate states of high stress or trauma. In the green zone of social engagement, we feel connected and secure.

In Porges' framework, the upper two levels of freeze and fight / flight descriptors correspond to many of the emotions experienced by educators during the pandemic, including burnout. For example, feelings of hopelessness, dissociation, and depression share much in common with burnout as described by Maslach et al. (2001). They write that burnout is "a prolonged response to chronic emotional and interpersonal stressors on the job, and is defined by the three dimensions of exhaustion, cynicism, and inefficacy" (2001, p. 397). Indeed, this concept of burnout may also be applied as part of our multifaceted framework for conceptualizing the experiences of teaching during the COVID-19 pandemic. Our participant responses frequently corresponded to the freeze and fight/flight stages described by Porges (2017). While flight or fight may seem oppositional, in the Porges framework, both are instances of movement; rather than being frozen, our response is to move toward or away from the stressor. While educators undoubtedly experienced various stages of trauma, it is clear that they also found ways to alleviate this trauma. For some, turning to social media, and specifically to virtual communities of practice, became a strategy to mitigate the impacts of trauma experienced in the swerve and shift to online teaching.

COMMUNITIES OF PRACTICE

When we are on campus, educators participate in communities of practice without having to seek them out because such communities are organically integral to our in-person collective (Wenger 2010). These communities of practice are “so informal and so pervasive that they rarely come into explicit focus, but for the same reasons they are also quite familiar” (Wenger 2010, p. 222).

In Wenger et al’s model (2002), a community of practice is characterised by three fundamental elements: domain, community, and practice; that is, a localized group connected by a shared vocation and a shared philosophy with regard to that vocation. Wenger (2009) argued that as social creatures, we are inevitably drawn to communities of practice; our social nature is an essential aspect of teaching and learning. From a socio-constructivist understanding, we recognize ‘learning’ as a matter of engaging in the world, and ‘meaning’ in terms of how we interpret and articulate that engagement. Thus, a community of practice is at once a “privileged locus for the acquisition of knowledge” and “a good context [in which] to explore radically new insights without becoming [...] stuck” (Wenger 1998, p 214).

One of the most disruptive aspects of the sudden swerve to emergency remote teaching, one of our participants noted, was the loss of our organic community of practice, or what might otherwise be referred to as water cooler moments (McDonnell, 2022). Beginning in March 2020, educators in many fields turned to social media as a platform to support communities of practice (Aguilar et al. 2021, Chan et al. 2020, Greenhow & Galvin 2020, Hall et al. 2021, Trust et al. 2020). Even prior to the pandemic, social media was being harnessed as a means of connecting educators “for the purpose of professional learning to support pedagogical change” (Goodyear, Casey, & Kirk, 2014, p. 940). However, the sudden shift to online teaching accelerated this movement dramatically.

In response to the swerve to emergency remote teaching, Donaldson (2020) conducted an analytic literature review with the goal of determining best practices for a digital community of practice. Donaldson found that virtual communities of practice can be important support, particularly “during times of unprecedented change” (p. 248). Just as Wenger’s (1998) concept of a community of practice requires more than simply being in the same place at the same time, Donaldson’s digital community of practice requires certain characteristics beyond accessing the same social media site.

Communities of practice are dynamic entities (Wenger 2010), and digital communities of practice even more so, since members can come and go, and be more or less active. A successful community of practice thrives on a shared philosophy with regard to the common vocation, Wenger (1998) says; likewise, Donaldson (2020, p. 247) suggests, with a successful online community of practice, which needs a compelling philosophy, shared goals, community autonomy and organic growth. Donaldson further specifies that group goals, focus, and growth cannot be imposed, but can be built into the mandate of the group. Membership falls under this banner as well; a group created on Facebook may restrict and monitor membership, while an X (formerly Twitter) topic thread is more accessible and open to any other X user.

In this article, our multifaceted framework uses Porges' framework of freeze, fight/flight, and social engagement, in combination with Wenger and Donaldson's conceptualizations of communities of practices to contextualize our interpretations of our participant experiences teaching in higher education during a global pandemic. Specifically, we were interested in how faculty understood the role of communities of practice as a means of mitigating their own freeze and fight / flight responses.

Methodology and Methods

We understand our ontological positions as educational researchers and instructors from a socio-constructivist position, whereby our research subject does not exist outside our own lived reality, but rather is "shaped by our lived experiences" (Lincoln & Guba, 2018, p. 116). We thus draw on narrative inquiry as a methodological approach because as a methodology and as a "way of understanding experience" (Clandinin 2013, p. 9), narrative inquiry allows researchers and their participants to recognize lived experience as a source of knowledge. Through this framework we aimed to understand the experiences of educators across Canada during this swerve and shift. We wanted to examine how individual educators' stories, from the beginning, middle, and end of the COVID-19 pandemic can complement the emerging theoretical research (Mishra et al. 2020, Crawford et al. 2020, Karalis & Raikou 2020, Alhawsawi & Jawhar 2021) and policy analyses (Blankenberger & Williams 2020, Karakose 2021, El Masri & Sabzalieva 2020).

Participants

We recruited our participants through our own personal networks, engaging in what Garton and Copland (2010) describe as an "acquaintance" interview; namely, an interview in which the participants

are already known to the researcher(s). This meant that there was a high degree of trust already established; as we all had lived similar experiences as professors, we already formed a sort of micro-community of practice (Dorland, et al., 2019). In most cases, recruitment was done via an email that included a brief description of the project and the details of participation. Participants needed to have been actively teaching during the initial pandemic and employed in either a university or community college in Canada. We reached out to our contacts living in various provinces to provide insight into faculty experiences across Canada (see Table 1). All participants had taught previously, but some participants had over a decade of teaching experience while others were less experienced. None of the participants had previously experienced teaching online.

TABLE 1. Participants by Institutional Level, Region, Years of Teaching Experience, and Professional Status

Participant*	Institution & Region	Years teaching	Position / status
Erika	University, Maritimes	3-5	Tenure-Track
Julie	University, Alberta	3	Tenure-Track
Gabriel	University, Alberta	10+	Tenured
Caroline	University, Ontario	3	Tenure-Track
Natasha	University, Quebec	15+	Sessional
Mark	College (Cégep), Quebec	10+	Permanent Instructor
Simon	University, British Columbia	15+	Tenured
Claudia	University, Quebec	10+	Tenure-Track
Jack	University, Alberta	10+	Continuing Instructor
Monica	University, Alberta	10+	Tenure-Track

*Note : All participants are identified by an assigned pseudonym

Data collection and analysis

In late spring 2021, we interviewed ten faculty members from different provinces and institutions and asked them to share their personal and professional experiences. Rather than following an interview script, we conducted interactive interviews, described by Carolyn Ellis (1998) as a way of exploring lived experience through everyday conversations. Unlike more traditional interview techniques that underemphasize the emotional facet of the interview relationship itself (Ezzy, 2010), interactive interviewing uses active participation of the researcher to recognize and reconstruct or redefine the relationship between researcher and participant. As Clandinin (2013) has noted, this approach to research, in which individuals' own stories are prioritized, "begins and ends with a respect for ordinary lived experience" (p. 18). As the stories, experiences, and attitudes of the interviewer and interviewee flow into and through each other, the traditional boundaries and distances between the two participants are blurred or even erased (Fontana, 2002). We chose this style of dialogue deliberately, to reflect our aims for this research and acknowledge that the phenomenon we were investigating has affected us, Erin and Maggie, personally and professionally, as well. Aware that such conversations had the potential to become emotional and even traumatic, we included a list of mental health support options in the consent forms, which participants signed before the first interview took place.

For each interview, one of us met with a participant, usually via Zoom, for approximately an hour; we conducted the interviews separately to maintain a one-on-one structure. We began each conversation with a resumé of our project, and then allowed our participant to talk freely about any aspect of their personal experience encountered. We asked them to reflect on the "swerve" of spring 2020, the "shift" of fall 2020, and the "road forward" in 2021, and to elaborate on any aspect that they wished to expand upon. We recorded each interview, then compiled notes from the interviews, creating what Clandinin and Connelly call "interim texts" (2000, p. 133). Our data analysis process followed Braun and Clarke's (2013) thematic analysis steps of: 1) familiarizing oneself with the data, 2) generating initial codes, 3) finding overall themes, 4) reviewing themes, 5) naming themes, and 6) producing the final report. We shared the interviews and our interim texts with each other to determine narrative analytic codes (Clandinin & Connelly 2000, p. 131), codes which then informed subsequent 'rereadings' of the texts. Through several rereadings of interim texts and interviews, we generated the narrative threads that emerged through the interwoven storylines of our participants. Our coding process was recursive in the sense that each time we would re-read

the data or ‘interim texts’, we refined and readjusted or renamed the codes, or narrative threads, to better fit emerging insights. The next step was generating the narrative themes themselves. The naming of themes was similarly a recursive process, requiring multiple discussions as we categorized, reviewed, and re-categorized the interim texts, or codes, into cohesive themes. We used thematic analysis as a complement to our narrative inquiry because its inherent flexibility supports research questions and data that might otherwise be difficult to manipulate (Lainson et al., 2019).

Ultimately, while each educator’s experience was unique, we found common thematic patterns emerging, which we have explored below in two broad categories that cover the challenges as well as the silver linings of living and teaching through a pandemic.

CHALLENGES AND ROADBLOCKS : UNSUSTAINABLE CRISIS MODE

For the participants in our study, the road through pandemic online teaching was filled with challenges, stumbles, and roadblocks: experiences that aligned with Porges’ (2017) framing of trauma. Porges defines trauma as The educators’ challenges took many forms as faculty were pressed to master a new teaching environment while navigating the logistical and emotional complexities brought about by a global pandemic. While all interviewees impressed us with their resilience and willingness to adapt their teaching under exceptional circumstances, the stumbles and roadblocks had unanticipated consequences, from feeling concerned about their career trajectories to navigating feelings of hopelessness due to extreme stress. Below, we summarize these challenges, presenting them within the themes of 1) Trauma and burnout : ‘fight, flight and freeze’; 2) Secondary trauma : responding to students; and 3) Difficulty in creating communities of practice for students.

TRAUMA AND BURNOUT : FIGHT, FLIGHT, AND FREEZE

Some of the most common challenges described by participants directly corresponded to Porges’ (2017) categories of movement responses: ‘fight’, as in anger and frustration, or ‘flight’ in the relentless uncertainty of the pandemic.

Trauma as ‘Fight’ Response

For some participants, the frustration they felt about their imposed swerve to online teaching created feelings of anger. This is best exemplified by Marc, a college teacher in Quebec, who expressed frustration with the perceived lack of governmental support. Marc felt he was “dealing with an

employer that [didn't] care...an employer that hates [teachers]. I have zero faith in this government.” While Marc acknowledged that his reaction to the perceived lack of governmental support was not emotionally healthy, he described it as beyond his control, stating “I don’t want to be angry. I don’t wake up in the morning thinking ‘I can’t wait to be angry.’” Marc reflected that he frequently found himself feeling anger and frustration about social media posts, and that his girlfriend had expressed concern about his mental health. Overall, Marc’s comments reflect his anger over a situation beyond his control, which can be categorized as a ‘fight’ response to the trauma experienced during the pandemic.

Trauma as ‘Flight’ response

The emotional exhaustion brought on by the constantly shifting conditions was well encapsulated in the following reflections from Claudia, a tenure-track professor at a large, urban university in Quebec, who described the situation as in “unsustainable crisis mode :”

I love teaching, I have loved teaching - I’m drawn to it more than the research - but this year I feel like I’m doing an OK job at teaching, but I’m just not putting everything into it. I could be reading more, I could be more creative, I could be doing more, and I’m just not. It was my husband who said “well, it’s obvious, you’re burnt out.” You don’t have anything left. You feel like you’ve been running and running and running, and finally you can just sit and do your thing, and then it’s like someone has pulled the rug out from under you and it’s like this cartoonish kind of running even faster.

Relatedly, some participants commented on how a climate of uncertainty, due to constantly shifting information provided by the government and a lack of coordination between institutions and government, caused a great amount of stress and anxiety. For example, Natasha, a sessional instructor and high school teacher, said: “I didn’t like the uncertainty. Constant uncertainty... because people are asking you, what do you think is going to happen? And I have no idea. Because it changes from day to day or week to week, or the inconsistency between institutions and government.”

A number of our participants also discussed feeling anxious and even fearful of the virus itself. Erika, a tenure-track professor in the Maritimes described this feeling of anxiety at the beginning of March 2020 when teaching in-person in a class of 100 students. She found herself thinking, “I gotta get outta here... this is just going to be a cesspool!” This sense of anxiety about being exposed to the virus in the classroom was echoed by Jack, an instructor at an Albertan university, who joked that he was starting to hear the Police song “Don’t stand so close to me” in his head.

Although Jack was able to find some humour in this situation, experiencing underlying fear and anxiety for months on end corresponds to Porges' (2017) categorization of trauma as a flight response.

Trauma as 'Freeze' Response

The relentless uncertainty engendered by the pandemic led to extreme reactions of emotional exhaustion or burnout among a number of our participants, responses which aligned with Porges' (2017) 'freeze' response to trauma. Freezing is characterized by feelings of helplessness, hopelessness, and feeling trapped. Such freezing was particularly acute for female tenure-track participants, who experienced extreme anxiety regarding their career progress, as explored further below. Marc's comments also clearly articulated hopelessness and despair: "The light at the end of the tunnel just kept getting further away. Everything felt pointless. Survival mode is ok if it's a month or two. A year later, why is this a marathon?"

ANXIETY OVER CAREER

Multiple participants reported feeling anxious about their career trajectory, a response that corresponds to Porges' 'flight' category of trauma. Notably, this career-related worry and stress most strongly affected female tenure-track participants with young children (Caroline, Erika, Julie), a gendered outcome of the pandemic that has only begun to be documented (Davis, 2021; 2022). For Caroline, a single mother of a four-year-old, the lack of family support in the Ontario city where she worked meant that up until the pandemic began, she had employed an au-pair to help with childcare. However, early in the pandemic the au-pair returned to her home country, leaving Caroline on her own, on her own with a full-time tenure-track position, courses to teach online, and a four-year-old to care for all day. She was compelled to work from 1 a.m. to 4 a.m. to develop and organize her courses. Her days were filled with childcare and teaching. She felt that her research was "basically destroyed," causing her an extreme amount of stress. Erika, whose partner worked outside the home, had a similarly stressful day-to-day experience, noting that: "I kept thinking we'd hear from the administration about tenure and expectations, but nothing, and I realized, they just expect us to keep going...you're supposed to be doing everything you were doing before, even though you have two kids at home, and can't go into work, and so on...like are you for real?" Erika's comments reflected a shared immense challenge, noting that "you can't put a one-year-old down in front of the TV and go grade papers."

Julie also faced anxiety over her career trajectory. She and her partner had two children, aged two and six at the beginning of the pandemic. Julie reported that the two-year old required constant supervision and the six-year-old was unable to manage his online schooling without help. She worried, “What happens in a year without publishing?” She said that this feeling of anxiety was heightened because her institution was not forthcoming with a definitive policy. Like Caroline, Julie felt compelled to focus primarily on her teaching duties. When she asked her department Chair if she was correct in understanding that the university was encouraging this approach, she was told that “yes [but] you have to read between the lines a bit.” In the absence of formal recognition or a policy, Julie encountered an exceptional amount of anxiety over her career progress as a tenure-track professor. That three tenure-track female parent participants experienced the same deep-seated anxiety over career progression is surely no coincidence; this finding aligns with recent scholarship urging changes to the tenure system for women and racialized faculty in order to minimize the pandemic’s harmful impacts on careers (Davis, 2022).

SECONDARY TRAUMA : RESPONDING TO AND SUPPORTING STUDENTS

Faculty members teaching online struggled to respond to and support their students who were going through their own experiences of trauma brought on by the pandemic. This created a secondary kind of trauma for study participants. For example, Natasha said she worked hard to be accessible to her students because “[t]hey were on an emotional roller coaster...they were worried about everything. They needed to talk to somebody, and I was the person that they spoke to.” And while the challenge of supporting students effectively was mentioned by participants at the beginning of the pandemic, many felt that this became more challenging as time went on. By the winter of 2021, faculty indicated that students seemed tired and disengaged, exhibiting clear signs of burnout, making it difficult to support them. Both students and instructors were “checked out”, struggling to maintain their energy and motivation as students struggled with burnout and mental health issues. Simon aptly described the scenario as a “second rate experience for everyone.”

Although Jack was able to find some humour in teaching online, he noted that “I was getting better, but the students were getting worse!” Like many participants, he noted that compared to summer 2020, by fall 2020 most students were keeping their cameras off and by the end of winter 2021 session, all cameras were off. This affected engagement significantly,

creating a feeling that Jack described as: “You're teaching, but nobody is there.” Natasha recounted a similar effect when referring to the students in her evening university classes, noting that “some of them were working in person, some were online all day - you could just see the glazed looks on their faces from being on Zoom morning till night.” At times, experiences of secondary student trauma were extreme. Julie described having a student “Zoom-in” from the hospital where they were staying because of a suicide attempt.

A number of participants reflected on the challenges they encountered in trying to balance academic rigor with being compassionate and flexible. For example, Gabriel felt the push towards compassionate pedagogy was in conflict with institutional standards and expectations, causing confusion and stress. Claudia also described this tension, noting that “Some [of her colleagues] in the department are so focussed on standards - ‘students can’t get away with this just because it’s COVID.’ There’s no compassion.” Ultimately, despite uncertainty over institutional expectations, all faculty participants indicated that they worked hard to prioritize a compassionate approach with students.

Difficulties Building a Classroom Community of Practice for Students

As suggested by the cameras-off phenomenon described above, one important challenge for faculty teaching during the pandemic was the difficulty in building a classroom community online. Among the biggest stumbling blocks in using video conferencing software for teaching was the inability to gain informal feedback from students’ faces and body language that is standard in a face-to-face environment. As Claudia explained, “Online it’s so hard to see that the group is struggling with a concept, so we gloss over what would have been a deep dive in person. It’s easy to recalibrate when you’re in the classroom - it’s just so much harder online. The feedback loop is just so broken.” Her difficulties creating community in the online environment were shared by others, such as Caroline, who commented: “you can never do remotely what you can do in the classroom.” It’s worth noting that Caroline was in many ways quite successful with developing and delivering her courses online, and received excellent feedback. However, she was still adamant that online teaching and learning is “just not the same.” She went on to explain how much she missed teaching in person, noting that “some of the best classes I’ve ever taught have been the ones where we go off book, and get into understanding those fundamental concepts.” Simon’s comments echoed Claudia and Caroline’s: “For me there is honestly nothing like talking face-to-face, to have a real conversation, for ideas to be shared. I believe

that students are more inclined to open up when we are face-to-face.” He concluded that: “Honestly, the sooner it’s over the better.” The inability or difficulty with creating an “organic” classroom community online (Donaldson, 2020, p. 247) led to frustration, creating a situation in which everyone—students and educators alike—struggled to establish meaningful connections.

Our participants’ stories about the challenges and roadblocks they encountered since the beginning of the COVID-19 pandemic hit home for us, as many of them shared struggles that we had experienced ourselves. Their descriptions of feeling overwhelmed with exhaustion and burnout from overlapping personal and professional demands, the underlying anxiety of shifting expectations, and their difficulties responding to students’ experiences of trauma and burnout were at times difficult to hear, underscoring the immensity of the toll that this pandemic had on so many. However, as discouraging as some of their stories were, we were heartened by how many participants found some positives amidst this extraordinarily challenging time.

REVELATIONS, EPIPHANIES, AND SILVER LININGS : MAKING THE BEST OF A BAD SITUATION

While our participants struggled with pandemic teaching, all of them identified positive outcomes. Some silver linings were small glimmers of optimism in an overwhelmingly pessimistic time, such as when people found distraction from challenging obligations. Some relished the motivation to create a work-from-home space or took some small joy in avoiding stressful commutes. More pertinent to our exploration were the recurring themes of taking time to reflect on, and deepen, pedagogical practice, resetting professional and personal priorities, and finding solace and solidarity in communities of practice.

Reset, Rest & Nest

Several participants shared that the sudden shift to online teaching, and to working from home, felt initially like a chance to reset. Given that many believed that they would be returning to campus within weeks, having some time at home was “like taking a vacation from ‘normal life’,” as Marc put it.

Marc was one participant who embraced the swerve at first, not least because it was a distraction. Just prior to the shutdown, Marc, who was dealing with the emotional ramifications of the death of his father in 2019, experienced the death of a close friend. He said that the pandemic kept him distracted, and that he “needed to be occupied” to avoid his grief.

Natasha, too, was facing challenges long before the pandemic. Both her mother and brother are in long-term care, and in early 2020, her mother was in and out of hospital. Natasha was exhausted. On top of caring for her mother and brother, she was teaching high school full time, lecturing part time at her university, and working on her doctorate. The pandemic forced her to take the time off that her doctor had been advising; the long-term care facilities could not allow visitors, and the schools were closed, so she had no choice but to slow down. As she said, “the pandemic paled in comparison to some of the things [she] had been living through.”

Working from Home Means Making Home Workable

As the pandemic stretched out and it became clear that most faculty would be continuing to teach remotely for the fall and winter terms, some took the opportunity to make their work-from-home environments cozier. Once the challenges of finding space and getting tech savvy were addressed, there was time and motivation to paint and decorate. Although Erika felt that working from home was challenging because of her young children demanding attention, she was happy to have the opportunity—even if imposed under stressful circumstances—to paint and decorate the guest room, which then served as her office from home during the pandemic.

For some participants, the swerve alleviated stress related to parenting, commuting, and scheduling. Jack’s schedule in early 2020 was particularly difficult; he had been teaching three days each week and expected to be on campus for office hours the other two days. He was starting to feel exhausted, so when the campus shut down and everything moved online, he felt relieved. Caroline discovered that online teaching and learning could work well for people who are parents; in fact, she became one of many who are now advocating for departments to continue holding meetings online. She also pointed out that it was much easier to get guest speakers to address classes and other groups online. Claudia, too, felt that “some bonds have been tightened,” such as in her writing group, which moved online and continued to meet weekly throughout the pandemic.

FURTHERING OUR PRACTICE

Several respondents talked about how the shift to teaching remotely forced them to follow through on formerly nebulous plans to update their syllabi and get to know digital tools. As well, institutions went into overdrive, providing workshops and tutorials beyond the basics, to support their faculty in myriad ways. Despite the challenges of planning for online courses and teaching remotely, many participants felt that the pedagogical

challenge made them take stock, enact changes, and develop their practice far more than they would have without the imposed measures.

Discovering Digital Tools

Naturally, the swerve and, in particular, the shift in the autumn of 2020 to online teaching and learning, required teachers to adopt new technology and get to know existing technology in more depth. For some, this emphasis on digital pedagogical tools was welcome, and they—indeed we—embraced the admittedly steep learning curve as we prepared our online courses. Natasha put it this way : “This may sound crazy because we’re living through a pandemic, but I wanted to try, and to play with technology, and see what are the options I can use.”

Others felt that excitement wane as the pandemic wore on and began to feel that the light at the end of the tunnel was receding. Claudia, who found that “at first, it was exciting to try new things,” put a lot of work into moving her courses online. However, she asserted that she is happier in the classroom, even after a year of teaching successfully online. Like other respondents, Claudia was able to identify take-aways from online teaching that will follow her back into the in-person classroom, such as discussion boards and group work. These tools, she said, allowed her to hear from students that would not have spoken up in person, and created a sense of community among students.

Reflecting on Practice and Priorities

For Jack, the pandemic created the need to reimagine his syllabus and streamline his course material. He said that this process was one he had been considering before the pandemic, but the swerve finally gave him the push to move forward with the changes. Reflecting back, Jack says that his teaching has changed for the better, and that seeing himself teach on screen every day made him acutely aware of his tone of voice and body language, and how the physicality and performance of teaching matters.

Jack and Monica concurred that pandemic teaching showed how ‘less is more.’ Both felt that streamlined content and more space for discussion and exploration made their courses stronger. Other participants felt that teaching remotely showed them how to identify what was really important in terms of content and assessment. As Monica observed, her students “didn’t come out less prepared” than her previous cohorts because “students can only absorb so much.”

The longer-term change, for many, was a shift in priorities to more humane expectations. More than half of our participants are tenure track

faculty, many of whom made it clear that while they initially felt stymied by the unexpected setback on their tenure path, ultimately the pandemic helped them rethink their priorities. One of these participants was Erika, who said that institutions will have to make tenure decisions based on work done in context :

I know I have been less productive, but I have to be realistic. In a way, the pandemic has taken the edge off. You just can't be super competitive. If what I'm doing isn't enough to get tenure, then I'll get another job. I'm less anxious about things I used to worry about, because I think I see the bigger picture.

By “bigger picture,” she was alluding to work-life balance. Erika was one of several participants parenting young children while building a tenure portfolio; both she and Claudia felt that the circumstances of the pandemic ultimately took some pressure off the tenure race. Caroline, like Claudia and Erika, initially felt enormous stress because she fell behind in her research and publishing, but eventually, she recognized that the situation was beyond her control. Once she had that revelation, she felt much more relaxed. However, like the others, she remains concerned about the long-term impact on her career trajectory.

COMMUNITIES OF PRACTICE

Going into the shift to online teaching in the fall 2020 semester, many of us were preoccupied with how to create a sense of community among students who were nothing more than several black boxes on a screen. If necessity is the mother of invention, then remote teaching is the parent of creative pedagogy. Faculty rose to the challenge of creating a classroom community, deploying several strategies from mastering the art of the breakout room to monitoring ongoing discussion forums.

When we asked our participants what surprised them about teaching online, the overwhelming response was the resilience, optimism, and engagement of their students. Many said that the student attitude was better than that of some colleagues, and that students were not only participating in classroom activities but seeking out one-on-one meetings with their instructors like never before. There was certainly something to be said for the virtual office hour.

Several of our participants also talked about feedback from students who loved the online forums and semester-long collaborative groups, because they found a sense of connection. Even though Claudia insisted that “conversations, in the classroom and in the hallway, need to be a thing

again,” she intends to maintain online discussion forums in her courses, as they proved so helpful to her students during the pandemic.

Finding our Communities as Teachers

After the initial shock of the pandemic and the sudden swerve to online emergency teaching, many participants said they were buoyed by a genuine sense of community and communal effort toward a common goal. For Marc, “[it was] crazy, [it was] wild, but we’ll get over it, and we’ll laugh about it.” What he described as an “interesting challenge” was something on a large, collective scale. Marc likened it to the experience of going to war for the weekend, but from a safe position. People were not yet experiencing pandemic fatigue, so there was a lot of community work. Participating in this work felt really uplifting. Marc and his partner bought and delivered groceries for his in-laws, for local families in need, and for a friend who was a single parent and front-line worker. Marc said that “in some ways, even though we were at home, there was a sense of connection to other human beings that [he] hadn’t felt in a long while.”

Together apart

Social media became a site of community of practice during the pandemic. Nodes of this organic community of practice, in virtual spaces such as Facebook groups and Twitter hashtags, sprang up across the country (McDonnell, 2022). All of our participants talked about their experiences with these online spaces as practice-enhancing, making the situation more bearable. Most stated that they intended to maintain their connections with online communities of practice, both with peers and with students. Claudia, for instance, observed that “people are used to having little online communities now. This year has been great for some students.” Gabriel talked about how much he benefited from conversations with a colleague who was “many steps ahead” in planning for online teaching, and how much he appreciated the community he discovered through his institution’s faculty training and resources. Julie told us that when she was struggling, she reached out to her department to ask if they could establish a Tuesday lunch session on Zoom. That departmental virtual lunch is something that they continue to do in order to stay in touch with each other. She says it helps.

All of these personal responses correspond with Porges’ (2017) notion of the social engagement system; as Wright (n.d.) put it, “when we enhance our connection with other people, we trigger neural circuits in our bodies that calm the heart, relax the gut, and turn off the fear response.” In our non-pandemic work life, it is relatively easy to connect with each other

(Wenger 2009) so we take these connections for granted. As Donaldson (2020) has suggested, creating virtual communities of practice may take more explicit intention, but individuals benefit from membership in a community of practice, and feel “less alone” (McDonnell, 2022).

In fact, some of our participants found that the more conscious effort of participating in a digital community of practice enhanced the experience and deepened their sense of connection. Erika, who is a member of an academic writing group, said that the group moved online, and met every week, but often just talked instead of conducting a formalized writing session. She explained that the writing group was one of “those great relationships that are going to keep going forever. Some bonds have been tightened.” Even bureaucratic impediments have been eased through online community action. Claudia is part of a group of women from her institution who have successfully petitioned the administration to create a task force of caregivers out of the current faculty or staff.

FINAL THOUGHTS

“It will be interesting how this changes the world. Or doesn’t. I’m rather worried that it won’t.” ~ Erika

Not long ago, writing an article about teaching during a global pandemic was nowhere on our radar – or anyone else’s. The full impact of the COVID-19 pandemic on those tasked with teaching in Canadian institutions of higher education has yet to be fully documented. We were, at the time of writing, still in the midst of this unprecedented global crisis. As members of the higher education community, we witnessed and experienced first-hand many of the challenges and epiphanies brought about by the sudden swerve and shift to remote teaching. As academics interested in the transformative power of stories and storytelling, we wanted to provide an opportunity for our peers to share their stories of navigating the roadblocks that remote teaching presented. From experiencing emotional and mental burnout themselves, to struggling to support students who were often in crisis, faculty educators encountered a constantly shifting landscape that impacted their professional and personal lives. Of course, the impact of the pandemic was felt by all our colleagues far beyond any one classroom. After our interviews, we began to refer to “The Russian Doll Syndrome”: each person’s professional experience during this pandemic was just one layer, nested within their experience at home, which was nested inside concerns for friends and family, and so on. No one lives through a pandemic with only the pandemic to worry about.

Ultimately, we are inspired by our participants' resilience and encouraged by their ability to find the silver linings during this pandemic. As these interviews demonstrated, and as validated by our personal experience, perhaps the biggest boon from this unprecedented collective experience was the emergence of virtual communities. These communities of practice have been essential to many teachers' professional and personal well-being throughout the pandemic. Since March 2020, educators across the country and around the world have shared resources, given each other tech support, engaged in thoughtful discussions about many aspects of our pedagogy, and been each other's sounding boards. This organic collaboration has demonstrated beyond doubt the effectiveness of communities of practice, and the essential nature of collaboration as we swerve and shift with the tides of change.

REFERENCES

- Aguilar, S. J., Rosenberg, J. M., Greenhalgh, S. P., Fütterer, T., Lishinski, A., & Fischer, C. (2021). A different experience in a different moment? Teachers' social media use before and during the covid-19 pandemic. *Aera Open*, 7, 233285842110638–233285842110638. <https://doi.org/10.1177/23328584211063898>
- Alhawsawi, S., & Salama Jawhar, S. (2021). Negotiating pedagogical positions in higher education during COVID-19 pandemic: teacher's narratives. *Heliyon*, 7 (6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07158>
- Blankenberger, B. & Williams, A.M. (2020) COVID and the impact on higher education: The essential role of integrity and accountability, *Administrative Theory & Praxis*, 42:3, 404-423, DOI: [10.1080/10841806.2020.1771907](https://doi.org/10.1080/10841806.2020.1771907)
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2021). Trauma-informed Teacher Wellbeing: Teacher Reflections within Trauma-informed Positive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(5). Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol46/iss5/6>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. United States: Wiley.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020)., COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1) , pp. 1-20 , doi: 10.37074/jalt.2020.3.1.7.
- Damiani, J., Rolling, J. H. J., & Wieczorek, D. (2017). Rethinking leadership education: narrative inquiry and leadership stories. *Reflective Practice*, 18(5), 673–687. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307726>
- Davis, J. (2021, Mar. 2). University survey shows how COVID-19 pandemic is hampering career progress for women and racialized faculty. *The Conversation*. <https://theconversation.com/university-survey-shows-how-covid-19-pandemic-is-hampering-career-progress-for-women-and-racialized-faculty-153169>
- Davis, J. (2022, Feb. 15). Early-career professors want changes in how tenure is evaluated in wake of pandemic effects on productivity. *The Conversation*. <https://theconversation.com/early-career-professors-want-changes-in-how-tenure-is-evaluated-in-wake-of-pandemic-effects-on-productivity-174590>
- Donaldson, J.P. (2020), "Building a digitally enhanced community of practice", *Information and Learning Sciences*, Vol. 121 No. 5/6, pp. 241-250. doi 10.1108/ILS-04-2020-0066
- Dorland, A., Johnston, D., & Henderson, M.J. (2019). Movements in mentorship: Exploring shifting boundaries and roles in a faculty-graduate student-undergraduate student mentorship micro-community. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching: Proceedings of the University of Calgary Conference on Learning and Teaching*, 3, 111-119.
- El Masri, A., & Sabzalieva, E. (2020). Dealing with disruption, rethinking recovery: Policy responses to the COVID-19 pandemic in higher education. *Policy Design and Practice*, 3(3), 312–333. <https://doi.org/10.1080/25741292.2020.1813359>
- Ellis, C. (1998). Exploring Loss through Autoethnographic Inquiry: Autoethnographic Stories, Co-Constructed Narratives, and Interactive Interviews. In J. H. Harvey (Ed.), *Perspectives on loss: A sourcebook*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis. doi:10.4135/9781446261576

- Ezzy, D. (2010). Qualitative Interviewing as an Embodied Emotional Performance. *Qualitative Inquiry*, 16(3), 163-170. doi:10.1177/1077800409351970
- Fontana, A. (2002). Postmodern trends in interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 161-175). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Garton, S., & Copland, F. (2010). 'I like this interview; I get cakes and cats!': the effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative Research*, 10(5), 533-551. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1177/1468794110375231>
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19(7), 927-943. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.858624>
- Greenhow, C., & Galvin, S. (2020). Teaching with social media: evidence-based strategies for making remote higher education less remote. *Information and Learning Science*, 121(7-8), 513-524. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0138>
- Gross, K. (2020). Can Online Learning Be Trauma-Responsive? *The New England Journal of Higher Education*. <https://nebhe.org/journal/can-online-learning-be-trauma-responsive> 1938-5978
- Hall, E., Kreuter, J. D., SöröT., Dzara, K., & Gooding, H. C. (2021). Harnessing the power of social media to support a professional learning network during the covid-19 pandemic. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 41(1), 10-12. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000326>
- Karakose, T. (2021). The impact of the COVID-19 epidemic on higher education: Opportunities and implications for policy and practice. *Educational Process* 10(1) pp. 7-12 DOI: 10.22521/edupij.2021.101.1
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the Times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479-493.
- Lainson, K., Braun, V., & Clarke, V. (2019). Being both narrative practitioner and academic researcher: A reflection on what thematic analysis has to offer narratively informed research. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, (4).
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 391-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McDonnell, M. (2022, February 24). *Wither the water cooler?* Practical Reflections. Retrieved March 7, 2022, from <https://maggiemcd.edublogs.org/2022/02/24/wither-the-water-cooler/>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>.
- Porges, S. W. (2009). The polyvagal theory: new insights into adaptive reactions of the autonomic nervous system. *Cleve. Clin. J. Med.* 76:S86. doi: 10.3949/ccjm.76.s2.17
- Porges, S. W., & Carter, C. S. (2017). Polyvagal theory and the social engagement system. *Complementary and Integrative Treatments in Psychiatric Practice*. Washington DC, American Psychiatric Association Publishing, 221-241.
- Trust, T., Carpenter, J. P., Krutka, D. G., & Kimmons, R. (2020). #RemoteTeaching & #RemoteLearning: Educator Tweeting During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 151-159.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In: Blackmore, C. (eds) *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer, London. https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1007/978-1-84996-133-2_11

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Harvard Business Press.

MAGGIE MCDONNELL is currently Coordinator of Composition and the Professional Writing minor in the English Department of Concordia University. She also teaches in the Master Teacher program of l'Université de Sherbrooke. Her research explores teacher identity and development in higher education. Maggie.mcdonnell@concordia.ca

ERIN REID is an Assistant Professor (Social Justice) in the Faculty of Education at St. Mary's University in Calgary, Alberta. Her research interests examine the intersection of religious literacy, teacher education, and social justice. She is a co-founder and Director of Learning for the Centre for Civic Religious Literacy where she leads the Civic Literacy Youth Network, an online network for youth across Canada to gain leadership skills to address issues related to discrimination, religious literacy, and all aspects of identity, including gender, race, sexual orientation, gender identity, citizenship status, and linguistic background. Erin.Reid@stmu.ca

MAGGIE MCDONNELL est titulaire d'un doctorat en éducation (PhD) de l'Université McGill en 2020, elle occupe présentement le poste de coordinatrice de la composition et de la mineure en rédaction professionnelle au département d'anglais de l'Université Concordia. Elle enseigne également dans le programme « Master Teacher » de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches explorent l'identité et l'évolution professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur. Maggie.mcdonnell@concordia.ca

ERIN REID est professeure adjointe (justice sociale) à la Faculté d'éducation de l'Université St Mary's à Calgary, en Alberta. Ses intérêts de recherche examinent l'intersection de la littératie religieuse, de la formation des enseignants et de la justice sociale. Elle est co-fondatrice et directrice de l'apprentissage pour le « Centre for Civic Religious Literacy, » où elle dirige le « Civic Literacy Youth Network, » un réseau en ligne destinée aux jeunes Canadiens, qui vise à développer leurs compétences en leadership pour résoudre les problèmes relatifs à la discrimination, à la littératie religieuse et à tous les aspects de l'identité, y compris le genre, la race, l'orientation sexuelle, l'identité de genre, le statut de citoyenneté, les antécédents linguistiques. Erin.Reid@stmu.ca

IMPROVING STUDENT TEACHING TO BETTER INTEGRATE THEORY AND PRACTICE

MYLÈNE LEROUX, NATHALIE ANDWANDTER CUELLAR, ANDRÉANNE
GÉLINAS-PROULX *Université du Québec en Outaouais*

ISABELLE VIVEGNIS *Université de Montréal*

ABSTRACT. This article focuses on the relationship between coursework and field experience, theory and practice. Guided by Korthagen et al.'s (2006) fundamental principles for teacher education, an alternative student teaching structure was tested at the Université du Québec en Outaouais (Canada) in the Fall 2016 term. An online survey was conducted to elicit feedback on how this structure helped enhance the link between theory and practice, according to student teachers, mentor teachers, and teacher educators. Results show the structure offered student teachers the opportunity to reinvest learning in both theory and practice and to discuss the tensions between the two, which represented a significant moment in the program's development.

AMÉLIORER LES STAGES POUR MIEUX INTÉGRER LA THÉORIE ET LA PRATIQUE

RÉSUMÉ. Cet article aborde les liens entre les cours théoriques et les stages pratiques. S'appuyant sur les principes de Korthagen et al. (2006) au regard de la formation initiale à l'enseignement, une modalité alternative de stage a été expérimentée à l'Université du Québec en Outaouais lors du trimestre d'automne 2016. Un sondage en ligne a été mené pour recueillir des rétroactions sur la manière dont cette modalité de stage a contribué à favoriser les liens théorie-pratique. Les résultats indiquent que cette modalité a donné aux stagiaires l'occasion de réinvestir leurs apprentissages dans l'un ou l'autre des contextes de formation, puis de discuter des tensions entre la théorie et la pratique, ce qui représentait une belle avancée dans le développement du programme.

Teacher education reform implemented in Quebec, Canada during the 2000s increased the length of initial training from 3 years to 4 years, requiring a minimum of 700 hours of practical training in schools (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). This change underscored the value of practical training and, along with that, the role and contribution of mentor teachers (MTs) in the education of future teachers – a term that we use interchangeably with “pre-service teachers” or “student teachers” (STs). Despite these curricular changes, many teacher education institutions continue to struggle with the ever-persistent gap between theory and practice (Hennissen et al., 2017).

Professional experiences (whether called practical training, field experiences, student teaching, or internships) tend to be highly valued by student teachers; they typically view them as the most relevant and important component of their program (Mena et al., 2017). However, practical training is not free from challenges. For instance, student teaching often includes hours of observation of “how an experienced teacher teaches and manages a classroom” (Brown et al., 2015, p. 86), but this step is sometimes skipped or truncated. Moreover, STs are not always well prepared to make a relevant observation and may lack observation skills (Young & Bender-Slack, 2011a). Or, as Cuthrell et al. (2016) note, STs generally observe from a student’s lens rather than from that of a future teacher: “A novice teacher candidate may see the practice but not recognize the thought processes behind it or, conversely, may hear the thought processes without seeing the actual practice. One may be visible; the other may be hidden” (p. 7). In line with this idea, an obstacle encountered by MTs is that they do not always know how to explain the thought processes and knowledge developed in the course of their teaching experience, which is often referred to as tacit teacher knowledge. As Buchanan (2020) suggests:

One of the major challenges of tacit teacher knowledge that isn’t explained, is that [STs] may not have access to the ways that practicing teachers negotiate, internalize, adapt, and merge various perspectives on learning and purposes of schooling. Without the explication available, they often make assumptions based on what is immediately visible, or draw from their own experiences as a student. Instead of opening up their understanding to the situated nature of education and the complexity of teaching and learning, this causes them to look for simplistic solutions to complex problems. (p. 84)

Consequently, STs must be taught to develop their observation skills (O’Leary, 2014; Star & Strickland, 2008; Wragg, 2002; Young & Bender-

Slack, 2011b) and, specifically, to observe from a teacher's perspective rather than a student's lens (Cuthrell et al., 2016). Further, they must be supported to develop the ability to question their MTs and reflect on their own practice (Buchanan, 2020). How might a teacher education program accomplish these goals?

"Theory is part of teacher education, but it is not embedded in teaching practice and not anchored in the actions of pre-service teachers" (Hennissen et al., 2017, p. 314). Coursework within a teacher education program is often perceived as overly theoretical and largely irrelevant to teaching practice (Sjøløe, 2014). Buchanan (2017) indicates that "pre-service teachers experienced their training as fragmented, and pieced together their teacher identity through a process of bricolage, which made it difficult to develop cohesive teaching philosophy" (p. viii). For STs, "the different program components were not tightly coupled, or linked together" (Buchanan, 2020, p. 82). In line with other researchers (Koerner et al., 2002; Darling-Hammond, 2000; Korthagen & Kessels, 1999), she suggests that STs need support in developing that cohesiveness by exploring tensions and relationships between theory and practice.

Many teacher educators have tried to find new and effective ways to bridge the proverbial theory-practice gap in order to better support STs. The idea of *embodiment*, highlighted by Ord and Nuttall (2016), could be one alternative. As applied to teacher education programs, this idea entails organizing "prospective teachers' experiences so they can *integrate* and *use* their knowledge skillfully in the classroom" (Ord & Nuttall, 2016, p. 360). Knowledge needs to be translated into "genuine understanding," that is, within situations of action (Ord & Nuttall, 2016, p. 361). This requires that student teachers integrate both theory-into-practice and practice-into-theory, in a bidirectional perspective, whereby theory and practice both become equally essential, complementing one another (Legendre, 1998; Vivegnis et al., 2022).

To meet these challenges, the Université du Québec en Outaouais conducted a large-scale revision of all its teacher education programs, including practical training. The implementation of the revised program began with a new cohort in September 2015 and has been subject to ongoing assessment since that time. We wanted to inquire into the benefits and challenges related to the changes implemented and, specifically, how they contribute, or not, to mitigate the gap between theory and practice.

STUDY CONTEXT

The Université du Québec en Outaouais, where the authors worked as researchers and teacher educators, is a regional university in the province of Quebec, Canada, serving approximately 8,000 students spread over two main campuses: the city of Gatineau (Outaouais region) and the city of Saint-Jérôme (Laurentides region). From 2011 to 2014, the Department of Education conducted a major review of its programs (bachelor's degrees in teaching) based on “fundamental principles for teacher education programs and practices” as defined by Korthagen et al. (2006), whose theory is explored in the following section. One purpose (within the revised program) of alternating theory with practice was to further integrate the two forms of training rather than treat them as parallel activities (Vanhulle et al., 2007).

The student teaching structure for the second and third years of our teacher education programs was reorganized to take better advantage of the observation period required in student teaching. Instead of 5–6 intensive and consecutive weeks at the end of a 4-month academic term, the internship took place during the term and was divided into two phases: a) a teaching stage of 1 week devoted mainly to classroom and MT observation, and b) a teaching stage of 4–5 consecutive weeks (after 3–4 weeks of university) devoted to classroom teaching responsibilities (e.g., planning, teaching, and evaluating). The present study focuses on the second internship (lasting 5 weeks in total), as first tried out in the Fall 2016 term in two programs: a) the bachelor's degree in kindergarten and elementary education (BDKEE), and b) the bachelor's degree in secondary education (BDSE). Table 1 presents the term schedule including coursework and student teaching weeks.

Our article focuses on how the alternative student teaching structure contributed to enhancing the link between theory and practice, according to the perceptions of the actors involved.

TABLE 1. *Fall 2016 term schedule*

Week	Coursework - University	Student Teaching - School
1 (September)	X	
2	X	
3	X	
4		X
5	X	
6		
7	X	
8	X	
9		X
10		X
11		X
12		X
13	X	
14	X	
15 (December)	X	

Note. The 6th week consisted of a study break for student teachers.

CONCEPTUAL FRAMEWORK

Korthagen et al.’s (2006) fundamental principles for teacher education provided valuable and relevant recommendations for the revised program. The present article discusses four of these principles (Principles 1, 2, 3, and 6 from Table 2). The main goal of the alternative student teaching structure was to discover new ways to establish meaningful relationships between all those involved in student teaching (Principle 6). This principle, intending to build close connections, requires a concrete understanding of the reciprocal impact of theory and practice. This close cooperation takes into account “three different perspectives simultaneously: ... the individual learning to teach, ... the teacher in a school, and ... the teacher educator in the university setting” (Korthagen et al., 2006, p. 1034). The structure also purported to recognize Principle 1, highlighting that learning to teach implies constantly juggling contradictory demands. To acknowledge the complexities of practice, furthermore, teacher education needed to move beyond the assumption that teaching consists solely of applying theory directly into practice; rather, it required helping student teachers reflect on their practice in

order to learn from their experience. As a result, we needed to especially focus on the learner (Principle 3) rather than on a disembodied curriculum, and to adopt a perspective of knowledge that is not pre-existing, but rather created by the learner (Principle 2).

TABLE 2. Korthagen et al.'s (2006) fundamental principles for teacher education programs and practices

Principle 1	Learning about teaching involves continuously conflicting and competing demands.
Principle 2	Learning about teaching requires a view of knowledge as a subject to be created rather than as a created subject.
Principle 3	Learning about teaching requires a shift in focus from the curriculum to the learner.
Principle 4	Learning about teaching is enhanced through (student) teacher research.
Principle 5	Learning about teaching requires that those learning to teach work closely with their peers.
Principle 6	Learning about teaching requires meaningful relationships between schools, universities, and student teachers.
Principle 7	Learning about teaching is enhanced when the teaching and learning approaches advocated in the program are modeled by the teacher educators in their own practice.

The alternative internship structure also relied on the idea of integrative alternation¹ between theoretical and practical training (Bourgeon, 1979; Pentecouteau, 2012). Many teacher education programs are designed to integrate an alternation structure, which involves successive learning periods between being in the training institution and being in schools (Chaubet et al., 2019). In such a structure, these periods can simply coexist, an arrangement which can be characterized as *juxtapositive alternation* if they are completely independent from one another, or as *associative alternation* if they are in some ways related (Bourgeon, 1979). For example, program structures where intensive student teaching takes place at the very end of the training, or at the end of a coursework year, could be associated with either of these two types of alternation. On the other hand, *integrative alternation* implies interdependence between academic and school contexts (Bourgeon, 1979; Vanhulle et al., 2007). From that perspective, internships are spread out in blocks and interrelated to coursework, thus offering a greater opportunity to promote and enhance interactions between different training spaces and times. According to Maubant (2007), this view is a dialectical one. It could lead to a new way

of articulating theory-to-practice, which has traditionally been dominated by the “technicist” view that teachers incorporate into their practice theories learned during training (Tardif et al., 2012). Our own perspective is that since both theory and practice have specific features as well as respective limits, both are essential to teaching, are complementary to one another, and should be considered from a dynamic interaction perspective (Legendre, 1998) and in a dialectical view (Orland-Barak & Yinon, 2007). From this angle, theory does not precede or overrule practice, or vice versa. Rather, they are interdependent and both needed; they are in dialogue with one another.

These ways of conceiving teacher education, however, may involve important changes in how STs view theory. We recognize that for many STs, MTs, and teacher educators, theory is often associated with university coursework learning. Nonetheless, according to Sjølie (2014), STs should consider theory as not only acquired (and of sole use) in the university setting, but as embedded within teachers’ actions. In this article, we consider theory as “grounded in research knowledge” (Ord & Nuttall, 2016, p. 356). However, this change in perspective calls for sufficient support from teacher educators to meet challenges, discuss tensions, and transfer learning.

[Even if STs often beg for] more specific advice and instructions on how to deal with difficult situations ... the MTs try to get the students “to that phase” where knowledge is not seen as absolute, where it is possible to give a clear answer to every problem. Then the mentor does not figure as simply a teacher, but as a partner in the debate. (Svojanovsky, 2017, p. 343)

A number of authors highlight that, in the process, STs will face many tensions, especially when there is a gap between training environments and if the two contexts confront each other (Kaddouri, 2008). Those tensions need to be explicitly addressed and analyzed (Svojanovsky, 2017), with the support of MTs, university supervisors (USs), university professors (UPs), and lecturers (ULs; Darling-Hammond, 2000; Korthagen & Kessels, 1999). Vanhulle et al. (2007) consider that teacher identity building could benefit from crossing the alternation spaces, as long as strategies are deployed to overcome the tensions (rather than ignore them, at the risk of one of the training spaces being rejected or sidelined).

The alternative student teaching structure was therefore designed to create “spaces for dialogue between students and [all their] educators and for a shared responsibility for learning” (Sjølie, 2014, p. 734).

METHODS

This study was undertaken using an interpretative and descriptive approach, as our aims were to understand and describe the perceptions of the participants in relation to a relatively circumscribed phenomenon (Fortin & Gagnon, 2016).

Sample

An online survey was emailed at the end of the fall term (December 2016) to all STs, MTs, USs, UPs, and ULs involved in the experiment. In total, 94 persons participated in the survey, 61 from the Gatineau campus and 33 from the Saint-Jérôme campus. Table 3 depicts the distribution of participants according to roles and programs.

TABLE 3. Participant roles and programs

Roles	BDKEE (/78)	BDSE (/19)
Student teacher (/56)	48	8
Mentor teacher (/16)	12	4
University supervisor* (/17)	15	5
University professor (also doing research)* (/6)	5	3
University lecturer (only teaching coursework)* (/5)	5	1

Note. * = Can intervene in both programs.

Data collection

The survey included closed (yes/no responses with optional comments) and open-ended questions. Table 4 presents the overall themes of these questions. The specific questions addressed to each group (i.e., according to their role) are provided in the section on results.

Data analysis

Regarding the closed questions (1–5), we calculated the frequency for each answer (yes or no). For optional comments and open-ended questions (6–10), we employed an emerging thematic coding scheme (Paillé & Mucchielli, 2012) that allowed us to identify the main ideas developed by the participants. In view of this article’s focus on exploring the links between theory and practice, we selected specific closed questions and optional comments to illustrate certain answers. In addition, the analysis of open-ended Questions 6, 8, and 9 provided an overview of the alternative experiment.

TABLE 4. Overall themes of the survey questions

In general, we wanted to know ...	Question Type
1) if the coursework helped prepare STs for the first student teaching week.	Closed
2) if field observations were used in the courses.	Closed
3) if the student teaching context was considered in the courses.	Closed
4) if learning that occurred in one context (university or school) was reinvested in the other.	Closed
5) if tensions between theory and practice could be discussed in both contexts.	Closed
6) how participants experienced this new student teaching structure.	Open-ended
7) how participants experienced round trips between the university and the school.	Open-ended
8) the advantages of the new structure.	Open-ended
9) the challenges or limitations of the new structure.	Open-ended
10) participants' suggestions for improvement.	Open-ended

Note. The alternative teaching structure was referred to as the “new” teaching structure in the survey.

RESULTS

To describe the three perspectives from Principle 6, Questions 1–6 present the perceptions of learners (STs), teachers in schools (MTs), and teacher educators (USs, UPs, and ULs). Analyses were then performed to identify the advantages, challenges, and limitations of the alternative student teaching structure (Questions 8–9), integrating perspectives from all participants, to highlight the main aspects considered most important by a majority of participants.

Participants’ experience of the alternative student teaching structure

Student teachers

First of all, as Table 5 illustrates, it seems clear that the majority of ST participants felt the alternative student teaching structure gave them the opportunity to reinvest (i.e., to newly apply) some course learning in the student teaching context (Question 4a). As a BDKEE ST indicated: “I was able to reinvest notions I learned during my courses on the teaching of [French] language and literature.”² Similarly, one specified that these links were made with another course, “particularly the learning I acquired in

the didactics of mathematics.” Another BDKEE ST stated that “by putting into practice certain notions acquired in class, I was better able to understand the subject.”

TABLE 5. *Student teachers’ answers to closed questions*

Questions	BDKEE (/42)	BDSE (/8)
1. Did the courses help you prepare your observation week at school (Week 1: Student Teaching)?	Yes: 24 No: 18	Yes: 5 No: 3
2. Were the field observations you made in the classroom reinvested in the courses?	Yes: 23 No: 19	Yes: 4 No: 4
3. Was your student teaching context taken into account in the courses?	Yes: 20 No: 22	Yes: 6 No: 2
4a. Were you able to reinvest some of your course learning in your student teaching context?	Yes: 40 No: 2	Yes: 8 No: 0
4b. Were you able to reinvest some of your student teaching learning in your coursework?	Yes: 21 No: 21	Yes: 5 No: 3
5a. Were you able to discuss some of the tensions between theory and practice in your student teaching context?	Yes: 34 No: 8	Yes: 7 No: 1
5b. Were you able to discuss some of the tensions between theory and practice in your coursework?	Yes: 36 No: 6	Yes: 6 No: 2

Note. All questions were freely translated from French to English for this article.

STs also had the opportunity to discuss the tensions between theory and practice (Question 5). An ST from the BDKEE program explained how the tensions were discussed at school: “The reality we face in student teaching is far from what we learn in theory. I realize we’re told a lot of things at university, but many ideas still have drawbacks.” For another ST, some tensions had been addressed in a university course: “The exercise books were a tension. Teachers used a lot of them in classrooms.” However, some STs pointed to a lack of openness on the part of MTs or teacher educators (USs, UPs, and ULs) during these discussions, as one from the BDSE program admitted:

I could discuss theories learned at university with a few teachers, but I quickly realized that most weren’t ready for change. I was lucky to be able to try some techniques in the classroom. I seldom spoke to teachers about my pupils’ learning [in school].

At the opposite end, a BDKEE ST described how they felt about discussing the tensions in the university context:

We don't dare criticize in university courses since UPs and ULs cherish their theories, although these are sometimes difficult to apply in class with pupils. I support the theories learned at university, but there's actually a big difference between today's teachers and those of tomorrow, with regard to teaching approaches.

Thus, it appears that the gap between theory and practice was addressed, but not necessarily discussed in depth.

Participants were more divided regarding the preparation of observation week in courses (mainly during the seminar course;³ Question 1) and the reinvestment of observations in courses (here again, mainly during the seminar course; Question 2). According to one BDKEE ST, "observation tools prepared in the seminar course were very useful and guided my observation week." On the other hand, another ST explained that "except for the seminar course, we didn't say much about our observations."

Some STs questioned teacher educators' willingness to consider the student teaching context in their courses (Question 3) or the reinvestment of student-teacher learning in coursework (Question 4b). As for the student teaching context, some BDKEE students claimed it was taken into account in the required academic work and assignments, but less so in the course content: "In [UPs or ULs'] teaching, our student teaching context was not really taken into account. Since this was different for each student, it would have been impossible anyway." Another one added: "In fact, ULs and UPs don't necessarily use our student teaching experience to customize their [teaching, for instance, when we give our points of view about what we observed in student teaching]." Similarly, it appeared that STs discussed their student teaching in courses, but some did not feel there was a genuine reinvestment (Question 4b), as explained by a BDKEE ST: "Not so much ... We talked about student teaching, but nothing was necessarily reinvested in my opinion."

Table 6 presents categories of answers (positive, nuanced, negative) to the open-ended Question 6 about how the participants described their overall experience of the alternative student teaching structure. Most STs expressed a nuanced opinion. The majority appreciated the observation week, the time between the two stages of student teaching that allowed for better preparation, and the opportunity to build connections between theory and practice, as illustrated by this BDKEE ST:

I enjoyed having an observation week for student teaching and then coming back to university to prepare for it. I really built connections between theory and practice. I taught activities we prepared at university. I think the structure of this second student teaching is well-designed.

Another one stated that the structure offered a concrete application context: “I appreciated having a break between the two stages because it gave us a concrete context for applying our coursework.”

TABLE 6. *Student teachers’ answers to open-ended Question 6 (“How would you describe your overall experience of the new student teaching structure?”).*

Answer Categories	BDKEE (/42)	BDSE (/8)
Positive	6	1
Nuanced	21	2
Negative	15	3

However, some mentioned that the workload was too heavy considering the intensive coursework (although this tends to be the case in every term integrating student teaching). A BDSE ST specified: “I liked that we had a month at university between observation week and actual student teaching to prepare. But the workload from intensive coursework and student teaching combined was too heavy. I was exhausted and it affected my health.” They also said it was difficult to move from the school to the university, which involved a change from one role (student) to the other (ST), as well as entailed creating and maintaining a bond with their pupils, as indicated by this BDKEE ST:

The experience had both good and bad. The courses between the two stages of student teaching allowed us to build connections between theory and practice and plan lessons at university. On the other hand, it was more complicated to create and maintain a bond with pupils during student teaching.

Mentor teachers

MTs’ answers to closed questions are presented in Table 7. Although some stated they were unaware the STs they were mentoring had reinvested course learning in the student teaching context and vice versa (Question 4), most gave positive, and sometimes nuanced, answers. A BDKEE MT explained: “She [one ST] had lessons to teach in certain subjects, and she relied heavily on her university courses for the content knowledge and what research said about it.” Another one added: “[Yes,] but she often commented that reality is very different from theory.”

TABLE 7. *Mentor teachers’ answers to closed questions*

Questions	BDKEE (/12)	BDSE (/4)
4a. Did the student teacher you were mentoring reinvest course learning in the student teaching context?	Yes: 9 No: 0 Don’t know: 3	Yes: 2 No: 1 Don’t know: 1
4b. Did the student teacher you were mentoring reinvest student-teacher learning in the coursework?	Yes: 7 No: 0 Don’t know: 5	Yes: 3 No: 0 Don’t know: 1
5. Did you discuss tensions between theory and practice with the student teacher you were mentoring?	Yes: 12 No: 0	Yes: 4 No: 0

All said they discussed some tensions between theory and practice with their mentored STs (Question 5), as indicated by a BDSE MT:

A lot: time management, respect for the program, deadlines, adolescent psychology: self-esteem, hypersociability, procrastination, motivation / demotivation, unfinished homework With socio-constructivism, it would take two years to see an annual school program.

According to some, however, the crux of these discussions was that practice teaching is more complex in reality than in theory and that theory is therefore difficult to apply. According to another BDSE MT: “It was very difficult for him to make the connections and see that reality sometimes differs from what we read in books. He was having a hard time making a distinction.” These ideas may contribute to discrediting theory and replacing it with teaching experience alone.

Table 8 depicts categories of answers (positive, nuanced, negative) to Question 6 summarizing the ways MTs described their overall experience of the alternative student teaching structure.

TABLE 8. *Mentor teachers’ answers to open-ended Question 6 (“How would you describe your overall experience of the new student teaching structure?”)*

Answer Categories	BDKEE (/42)	BDSE (/8)
Positive	4	2
Nuanced	5	1
Negative	3	1

Overall, we note that the participants’ opinions were somewhat mixed. Some described the advantages of the alternative student teaching structure. One BDSE MT highlighted the benefit of the structure for a better preparation: “[It went] well. It allowed my ST to prepare and show me her materials before [student teaching] started.” In the same way, a BDKEE MT considered the advantages for observation and lesson planning: “I was better able to guide my ST for her observation. I lent her materials to start planning her lessons.”

Other MTs pointed to the challenges they had to face. According to a BDSE MT, the period when the student teaching took place was exhausting:

Since student teaching began at the end of a school term, the first two weeks were demanding for MTs: STs observed exams, and we then had to correct evaluations to make report cards while meeting student teachers to help them plan ... I didn’t like this part of student teaching, because I found it exhausting.

A BDKEE MT made the same observation:

I appreciated this procedure. However, mentoring a student teacher in November can be hard for an MT. We want to help our ST, but we also have to evaluate [our pupils] and prepare report cards and parents’ meetings. I would start the student teaching in mid-October, not at the end of the month.

For another one, the main obstacle was the gap between the two stages of student teaching: “The period between observation week and the remainder of student teaching was long.”

University supervisors

Table 9 shows that most USs felt they could discuss tensions between theory and practice with their STs (Question 5).

TABLE 9. *University supervisors’ answers to closed question*

Questions	BDKEE (/15)	BDSE (/5)
5. Were you able to discuss tensions between theory and practice with the student teacher you were supervising?	Yes: 12 No: 3	Yes: 4 No: 1

They acknowledged the gap between coursework and practice and their role in bridging this gap, as indicated by this BDSE US: “There’s a huge gap between theoretical training given at university (permissive classroom management, teamwork [that is valued]) and the reality in the field, and

this needs to be addressed.” One participant (BDKEE, BDSE) asserted that certain STs were unable or unwilling to discuss these subjects and reflect on their practice: “That’s one aspect I’m trying to focus on. However, some STs can’t or won’t discuss this aspect in depth.”

USs’ opinions of their overall experience of the alternative student teaching structure were largely positive or nuanced, as indicated in Table 10. In essence, many USs found it to be an enriching experience for STs. One BDKEE US explained: “I found this structure to be very effective and I noticed that STs were able to make very helpful observations.” This BDSE US confessed that they preferred an intensive structure, but still noted some benefit for the integration of theory and practice: “I preferred the previous structure with the 5 consecutive weeks, but I noticed a difference for the integration of learning acquired in the didactics courses.”

However, a few USs also highlighted some obstacles, such as the long delay between observation week and the remainder of student teaching, along with the time schedule for student teaching in the school calendar. One BDKEE US indicated:

All in all, quite well, no snags or major difficulties. I found that observation week in late September was much more relevant for STs than in the previous student teaching structure, when it occurred during report card period (start of November).

Another one explained:

I can see the importance of observation week. However, two MTs told me that STs didn’t stay in touch with them in the weeks that followed. Another person thought there was too much time between observation week and the remainder of student teaching.

TABLE 10. *University supervisors’ answers to open-ended Question 6 (“How would you describe your overall experience of the new student teaching structure?”)*

Answer Categories	BDKEE (/42)	BDSE (/8)
Positive	6	3
Nuanced	5	2
Negative	4	0

University professors and lecturers

UPs' and ULs' answers to closed questions are given in Table 11. Almost every professor or lecturer who participated in the survey answered all questions positively.

TABLE 11. University professors and lecturers' answers to closed questions

Questions	BDKEE (/10)	BDSE (/4)
3. Were you able to take the student teaching context into account in your course?	Yes: 9 No: 1	Yes: 3 No: 1
4a. Do you feel the student teachers were able to reinvest some course learning in their student teaching context?	Yes: 10 No: 0 I don't know: 0	Yes: 4 No: 0 I don't know: 0
4b. Do you feel the student teachers were able to reinvest some student-teacher learning in your course?	Yes: 9 No: 1 I don't know: 0	Yes: 4 No: 0 I don't know: 0
5. Were you able to discuss tensions between theory and practice with student teachers?	Yes: 9 No: 1	Yes: 4 No: 0

They maintained that they took the student teaching context into account in their course (Question 3), particularly in the seminar course, as illustrated by this BDKEE UP/UL:

As mentioned before, we made the link, in particular, between classroom observations and differentiated instruction. We also organized a round table in each course so each ST could talk about his/her context, learning, challenges, strengths, etc. The student teaching context is the heart of the seminar course.

For other courses, the student teaching context was considered in the academic work and assignments that were to be completed during the term. A BDKEE UP/UL specified: "I returned the academic work [evaluated with feedback] before intensive student teaching started so that students could integrate it into their planning if they wished." The only exception seemed to be the methods course on the didactics of the humanities, as indicated by this BDKEE UP/UL: "Very little. Few MTs teach [humanities] before 3rd grade and half of the cohort was in kindergarten [for their student teaching]."

According to UPs and ULs, STs were able to reinvest some of their course learning in their student teaching context, and vice versa (Question 4). One BDKEE UP/UL focused on the importance of observation for teaching: “I believe that students now see the importance of observation and its preparation. In my opinion, they would get a better idea of their pupils’ specific needs by taking a more reflective view of their practice.” According to another BDKEE UP/UL: “Several lessons/activities were reproduced during student teaching.” On the other hand, one pointed out the contribution of the practical experience to realize the importance of differentiated instruction and to enhance discussions during the course:

The student teaching experience allowed students to question their observation tool and be more critical of what was relevant. In terms of the classroom context, I believe the students were better able to grasp the relevance of differentiated instruction. Students’ experiences helped enrich discussions during the seminar courses to the benefit of all the students in the course.

A BDSE UP/UL also witnessed these contributions: “Yes, I observed it during the presentations. They gave concrete examples.”

Some stated that STs returned to their courses with experiences of, as well as complaints about, the gap between theory and practice, thereby providing an opportunity to discuss these tensions (Question 5), as highlighted by this UP/UL (BDKEE, BDSE): “Yes, they came back with many experiences and, especially, many complaints. The course also served to discuss the gaps between practice and theory.” Another one (BDKEE, BDSE) indicated: “Several experiences were shared during the course and served as points of discussion and integration related to course content knowledge.” Lastly, one BDKEE UP/UL used this interesting metaphor:

In the last course, we looked forward to this aspect. Students used certain expressions to [highlight] this issue; one in particular caught my attention. Theory and practice affect each other like a kind of chemistry and, depending on the student teaching context, this can trigger expected or completely unexpected reactions!

As seen in Table 12, UPs’ and ULs’ overall experience of the alternative student teaching structure (Question 6) produced mainly positive comments. Again, one BDKEE UP/UL referred to the quality of observations that were made: “The experience seemed more relevant for STs’ development. In my opinion, the observations made during the first week of student teaching led them to consider pupils’ needs in a more concrete and relevant manner.” Moreover, another BDSE UP/UL stressed

the better preparation for student teaching and the experience of a more authentic relationship between theory and practice:

The link between theory and practice was experienced very positively and, I would say, authentically, since I've been in teacher education. Generally speaking, STs seemed better prepared and more confident about their lesson plans and teaching skills than in previous years.

Only one BDKEE UP/UL had a negative comment, as they observed a decreased motivation at the end of the term: "Student teachers lacked motivation when they returned from their student teaching."

TABLE 12. *University professors and lecturers' answers to open-ended Question 6 ("How would you describe your overall experience of the new student teaching structure?")*

Answer Categories	BDKEE (/42)	BDSE (/8)
Positive	7	3
Nuanced	1	1
Negative	1	0

Advantages and challenges, or limitations, of the alternative student teaching structure

Advantages

Table 13 highlights the nine key themes that emerged from participants' answers concerning the positive aspects of the alternative student teaching structure. For the sake of brevity, our discussion focuses on the three key advantages identified by over 35% of the participants.

About half of the participants highlighted the improved quality of preparation before student teaching, owing to the time available to STs between observation week and the remainder of student teaching. A BDKEE ST shared: "It's easier to integrate theory and practice. This formula gives us more time to prepare activities before the start of intensive student teaching." In line with this idea, one UP (BDSE, BDKEE) indicated: "Students are better prepared, they plan for real pupils; they're more involved in the pedagogical relationship since they have time to think about it. I have no doubt this facilitates the link between theory and practice."

In the same vein, another advantage was the observation period's contribution to informing STs' teaching practice, as was specified by this

BDKEE ST: “It allows us to notice many more details than we could with the previous formula. This formula provides the opportunity to get to know our mentor teacher and our pupils better and helps prepare us better for student teaching.” From a BDKEE MT’s point of view,

observations are targeted (related to academic work). It gives the ST time to think about what she would like to do and experiment during student teaching (activities, projects, etc.). It also allows her to observe pupils’ evolution over a longer period of time.

TABLE 13. *Key themes identified by participants as advantages of the alternative student teaching structure*

Key Themes	Explanations	Frequency (N = 94)
Preparation for student teaching	Making it possible to better plan and prepare student teaching because of the delay between observation week and the consecutive weeks; improving quality of preparation before student teaching	45
Contribution of observation to student teaching	Optimizing the contribution of observation to informing student teachers’ practice	39
Integrative alternation between theoretical and practical training; integration between theory and practice	Seeking a real integration of university and school, as well as theory and practice, to enhance teacher education coherence	37
Other	Other advantages	15
Contribution of reflective practice	Solving concrete, practical issues based on theory	8
Competence development	Enhancing competence development using both theory and practice; improving sense of self-efficacy	5
Support for transfer of learning	Optimizing support for transfer of learning	3
Identity development; overcoming tensions	Discussing tensions at university to foster identity development	2
Evolution of beliefs	Fostering positive evolution of beliefs; relating these to practice and theory with the support of MTs and teacher educators	1

Finally, the third main advantage was the integration of university and school, theory and practice, thus enhancing coherence. For a BDKEE UL,

the alternative student teaching structure was “an opportunity to build upon concrete and tangible situations. Real pupils, lesson plans designed for them, considering the specific and singular needs of a known context.” Finally, a UP working in the same program highlighted many benefits related to the idea of a better link between theory and practice:

Making the connection between theory and practice, relying on observations to do academic work, validating the didactical approaches discussed in courses during student teaching. Students are also more critical of the school environment when they teach and attend classes at the same time.

Challenges or limitations

Table 14 presents nine key themes that emerged regarding the challenges or limitations of the alternative structure. Our discussion focuses on the three key challenges and limitations identified by more than 25% of the participants.

The first challenge identified was the long delay between observation week and the remainder of student teaching, which can impact STs’ integration into their school, as noted by this BDKEE ST: “The delay between observation week and effective student teaching is long. The bonds [with pupils] have weakened and it takes about another week to reintegrate the classroom.” Another ST complained about the impression they had that the observations had to be redone at the moment they got back to their student teaching: “We have to do two observation weeks because the delay between the two stages is way too long, and it’s hard to come back to university to do assignments and take exams.”

The second challenge, related to the first, was that such a delay could create a discontinuity effect and interfere with the development of the emotional bond between the ST and their pupils. A BDKEE MT explained:

As mentioned before, it’s hard to know what will be done a month later. The ST feels a bit disconnected at that time. I think she has to rebuild bonds with pupils when she returns for the remainder of student teaching, which is a waste of time in my opinion.

TABLE 14. Key themes identified by participants as challenges or limitations of the alternative student teaching structure

Key Themes	Explanations	Frequency (N = 94)
Delay between observation week and the remainder of student teaching	Long delay between observation week and the remainder of student teaching, which can impact STs' integration in their school	42
Discontinuity and emotional bond with pupils	Discontinuous formula likely to interfere with development of emotional bond between STs and their pupils	25
Role conflict for STs	Role conflict for STs who are both students and STs due to round trips between university and school	23
Workload and exhaustion	Exhaustion of some STs because many assignments are due at the same time	14
Time of student teaching	Intensive stage of student teaching (4 consecutive weeks) starts the same time that pupils' report cards are due	13
Other	Other challenges or limitations	14
Link between coursework and student teaching context	Difficulties taking student teaching context into account during courses	8
Challenges related to observation	Lack of preparation for observation during courses; difficulties taking STs' observations into account during courses	3
Absenteeism/ presenteeism	STs miss courses to work on student teaching assignments or do them during the courses	1

The third challenge was the role conflict for STs, who are *both* students and STs due to round trips between university and school. This BDKEE ST indicated how they experienced the role conflict:

It's very hard to go back to being a student when we return from student teaching and we're at the end of the academic term. With all the assignments for the student teaching and courses and exams, it's a lot at the same time.

Another one explained the heavy workload they felt:

There are way too many round trips between university and school! What's more, it's not a good idea to come back to university for only two weeks [at the end of the term] to take final exams. We're tired from student teaching and we have to redo some assignments,⁴ complete final assignments and take exams. This is way too much!

As this overview makes clear, while the advantages helped us reach our objectives, most challenges were mainly logistical – and thus amenable to being changed. We recognize, too, that other participants may possibly view some of these logistical aspects (e.g., delay between student teaching stages) as advantages (e.g., longer, better preparation time for student teaching).

DISCUSSION

Results show that the alternative student teaching structure fulfilled many of our expectations, which was already a significant development. It offered STs the opportunity to reinvest learning in both contexts, integrating theory-into-practice and practice-into-theory (Legendre, 1998), as represented by Principle 6. It also allowed STs to discuss tensions between theory and practice with their MTs and teacher educators, thus providing space for dialogue: Principle 1.

There are, of course, certain challenges to overcome. While almost all UPs and ULs felt they took student teaching into account in their course and allowed STs to reinvest their student-teacher learning in the coursework, STs had very divided opinions on this subject. We wonder if the wording of Question 4 may have influenced their opinions in some way. Courses cannot be totally restricted to their specific student teaching context, and the experience of each student is different. For example, in a mathematics didactics course in the BDKEE program, content knowledge must include all grade levels, not only that of the student teaching context. Another explanation may lie in STs' desire for specific advice and instructions about challenging situations they encounter (Svojanovsky, 2017), even as they may have been confronted with the fact that there are rarely quick fixes. As well, the comments of some STs and MTs reflect a possible belief that theory should be directly and easily applied to practice (Principle 1; Hennissen et al., 2017), a belief that may discredit theory in favour of experience. One important question to ask might be: Are STs and MTs sufficiently aware of the different roles theory can play in practice (Sjölle, 2014)? Moreover, STs and teachers sometimes rely on theory without being able to formally identify it (Caron & Portelance, 2017). Therefore, STs may require support for making their tacit knowledge explicit (Buchanan, 2020), even as MTs may need to do the same.

On the other hand, professional knowledge is more useful to teachers if it is rooted in a "born-in-action" reflection (Boutet & Villemain, 2014). This idea could be related to the concepts of embedded (Hennissen et al., 2017; Korthagen et al., 2006) or embodied knowledge (Ord & Nuttall, 2016).

Our results show that the student teaching context was taken into account in some academic work and that student teaching learning was discussed — or at least introduced — in courses, but we wonder if there was an actual shift in perspective on the part of teacher educators. Did STs really have the opportunity to create their own professional knowledge (Principle 2)? Did teacher educators shift their focus from the curriculum to the learner (Principle 3)? Do they realize they have an important, twofold role to play, namely: a) to help STs reflect on their practice in order to learn from their experience (Korthagen et al., 2006), and b) to help them discuss tensions and transfer learning (Buchanan, 2020; Sjølie, 2014)? And do they know how to do this?

Similarly, insofar as some STs pointed to a lack of openness on the part of either their MTs or teacher educators, we question whether the desired close cooperation between the schools and the university (Principle 6) has been achieved. For such cooperation to occur, MTs and teacher educators must acknowledge their respective expertise and value the contribution and complementary relationship of theory and practice. Results show that some MTs may actually be downplaying theory, whereas their role is to assist STs in bridging the gap between theory and practice. And USs must support MTs and STs in doing so. A study on student teaching challenges revealed that USs rarely mention this competency when their STs experience difficulties (Gagnon et al., 2018). USs have an important role to play in helping STs develop reflective ability, even, and perhaps especially, when they believe that certain STs have little interest in doing so. These competencies are expected for MTs and USs in Quebec (Portelance et al., 2008). However, what actually takes place during student teaching? And what are the possible implications for the training and professional development of MTs and USs?

The results raised other questions and challenges that we continued to grapple with. The student teaching schedule appeared to be a problem for certain participants, especially MTs. Some appeared to feel trapped between their role as a teacher focused on pupils' learning and their other role as an MT focused on STs' learning (Malo, 2018). However, if the second stage of student-teacher training began earlier, STs would be more advanced in their student teaching and would need to assume more responsibilities at the end of the school term, a situation MTs might also find inconvenient as it could prove more exhausting. As for the other participants, the distribution of student teaching weeks was ideal in that it allowed STs to observe key moments during a school year: "Because student teaching was in September and November, we had the opportunity to observe the start of the school year and the distribution of

report cards, along with parents' meetings, two fantastic elements of this formula" (BDKEE ST).

CONCLUSION

Results indicate that the alternative student teaching structure helped enhance the theory-to-practice and practice-to-theory link, particularly since many participants considered it a key advantage. This alternative structure offered STs the opportunity to reinvest learning in both contexts and discuss tensions between theory and practice, an indication of significant progress. As well, besides feeling better prepared for student teaching, STs stated they had greater support, as reflected in the comments of one BDKEE ST: "We rely on a context in the following courses where we can discuss our student teaching environment collectively, both the positive and negative aspects. We have better support."

In terms of changes made in the program based on the research, the delay between the two stages of student teaching was reduced to mitigate negative effects. We also insisted that STs remain in touch with their student teaching environment during this period. As for pupil observation, we found that STs needed to be reminded that the program is a work in progress and, as such, is never completely finished. Finally, regarding STs' workload, a BDKEE UP explained: "[Limitations] are the same as before, an intensive trimester leaves less time for reflection." To remedy the situation, we have organized meetings at the beginning and end of every term, bringing together all voluntary teacher educators. We discuss our coursework plan and make an effort to distribute assignments and exams at different times during the term to avoid, or at least reduce, STs' excessive workload. Nevertheless, as this article is being published, and in view of certain persistent dissatisfactions, the department has finally decided to return to a more traditional internship structure, albeit one that also entails certain challenges. Researchers on change management (Brabant et al., 2020; St-Vincent et al., 2022) recommend paying close attention to the resistance, concerns, and obstacles encountered during the process, something which is important to be sensitive to.

This article aimed to highlight the perceptions of the actors involved and those of STs in particular on teacher education program change. In the words of Korthagen et al. (2006): "Ironically, all over the world, candidates' voices are rarely used to ascertain whether their teacher education program achieves its goals" (p. 1035). The approach taken here was not only to hear their voices, but to consider them in the decision-making process as well (Sjøløe, 2014).

Some of this study's limitations can be explained by the choice of survey, which was a matter of convenience given the constraints of time and resources. Perhaps individual interviews or focus groups with the actors involved may have produced a deeper understanding and made it possible to identify other ways of improving teacher education. Further investigation based on observing STs' practice while teaching would allow us to evaluate how they actually "integrate and use their knowledge skillfully in the classroom" to foster a "genuine understanding" of theory (Ord & Nuttall, 2016, pp. 360–361).

NOTES

1. This expression is freely translated from the French version (*alternance intégrative*).
2. All quoted answers by participants were freely translated from French to English for this article.
3. The seminar course is closely related to student teaching, insofar as its purpose is to help STs prepare for teaching, exchange with each other throughout the term, reflect on their practice, integrate theory and practice, and so forth. This course, generally offered to groups of 15–20 students, lasts 15 hours during the term (5 x 3 hours), while didactics courses last 45 hours.
4. This is uncommon for most students and may partly explain this student's excessive workload.

REFERENCES

- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Maurecourt.
- Boutet, M., & Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81–89. <https://doi.org/10.7202/1024591ar>
- Brabant, C., Caneva, C., & Bernatchez, J. (2020). *La gestion du changement à l'école : petit manuel à l'intention des cadres scolaires*. Presses de l'Université du Québec. <https://uqo.on.worldcat.org/oclc/1190754156>
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666>
- Buchanan, R. (2017). *It's not about that anymore: An ecological examination of the theory-practice divide in contemporary teacher education* [Doctoral dissertation, University of California Santa Cruz]. eScholarship Repository. <https://escholarship.org/uc/item/91g7w6x2>
- Buchanan, R. (2020). An ecological framework for supervision in teacher education. *Journal of Educational Supervision*, 3(1). 76–94. <https://doi.org/10.31045/jes.3.1.6>
- Caron, J., & Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34–49. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Chaubert, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., & Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés*. Presses de l'Université du Québec.

- Cuthrell, K., Steadman, S. C., Stapleton, J., & Hodge, E. (2016). Developing expertise: Using video to hone teacher candidates' classroom observation skills. *The New Educator*, 12(1), 5–27. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113349>
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3rd ed.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, C., Leroux, M., & Desbiens, J.-F. (2018, May 3–4). *Entre attentes et réalité : le rôle des formateurs de stagiaires lors de situations difficiles rencontrées en stage* [Conference presentation]. Portrait de situations difficiles rencontrées lors des stages en enseignement et pistes pour comprendre, gérer et accompagner ces situations – 5^e colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montreal, QC, Canada.
- Hennissen, P., Beckers, H., & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314–325. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.008>
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. In E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formations à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 59–81). Presses de l'Université du Québec.
- Koerner, M., Rust, F. O., & Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 35–58. <http://www.jstor.org/stable/23478290>
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Legendre, M. F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379–406. <https://doi.org/10.7202/502017ar>
- Malo, A. (2018). Apprendre en stage selon différentes configurations de la situation de travail et de formation : une étude de cas. In P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, & A. Malo (Eds.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés* (pp. 45–66). Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 67–82). De Boeck Université.
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Bibliothèque nationale du Québec.

- O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge.
- Ord, K., & Nuttall, J. (2016). Bodies of knowledge: The concept of embodiment as an alternative to theory/practice debates in the preparation of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 355–362. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.019>
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 957–969. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.005>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire : de l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <https://journals.openedition.org/ripes/605>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (version abrégée)*. Table MÉLS-Universités. <http://www.uqac.ca/stages-ens/wp-content/uploads/2015/06/Cadre-de-r%C3%A9f%C3%A9rence-pour-la-formation-des-formateurs-de-stagiaires.pdf>
- Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: Reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729–750. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.871754>
- St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., Carlson Berg, L., Huot, A., Laforme, C., & Lamoureux, B. B. (2022). *La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche*. Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3269_9782760558090.pdf
- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 107–125. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7>
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338–348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Tardif, M., Borgès, C., & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* De Boeck Université.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction : du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 7–45). De Boeck Université.
- Vivegnis, I., Beaulieu, J., Leroux, M., Sakina, R., Vincent, F., & Boutonnet, V. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession*, 30(3), 1–21. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.720>
- Wragg, E. C. (2002). *An introduction to classroom observation* (3rd ed.). Routledge.
- Young, T., & Bender-Slack, D. (2011a). Where do I look? Preservice teachers' classroom observation patterns. *Mid-Western Educational Researcher*, 24(2), 15–20. <https://scholarworks.bgsu.edu/mwer/vol24/iss2/3/>
- Young, T., & Bender-Slack, D. (2011b). Scaffolding pre-service teachers' observations: Eye on the future. *Teaching Education*, 22(3), 325–337. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.593166>

MYLÈNE LEROUX, PhD, is a full professor in the Department of Education Sciences at the Université du Québec en Outaouais and a regular researcher at the Interuniversity Research Center on Teacher Training and the Teaching Profession (CRIFPE). Her main research interests include practical training, reflection on practice, professional development, teacher induction, teacher well-being and resilience, mindfulness, differentiated instruction, and flexible classrooms. mylene.leroux@uqo.ca

NATHALIE ANDWANDTER CUELLAR, PhD, has held the position of professor in mathematics education at the Department of Education Sciences at the Université du Québec en Outaouais since 2012. She is a member of the research team on Educational Success and Inclusive Pedagogy (RÉPI), as well as the International Observatory of Algebraic Thinking (OIPA). Her research areas primarily focus on the development of algebraic thinking, teaching and learning of quantities and measurements, and mathematics teaching practices. Additionally, she is interested in collaborative research within school environments. nathalie.anwandter@uqo.ca

ISABELLE VIVEGNIS, PhD, is a professor specializing in professional competencies development and school environment support at the Department of Psychopedagogy and Andragogy in the Faculty of Education Sciences at the Université de Montréal. Her main research interests focus on supporting teachers in pre-service training, in their continued education, and in professional integration. She is also an expert in practical training, including pedagogical support for student teachers and training for student-teacher supervisors. isabelle.vivegnis@umontreal.ca

ANDRÉANNE GÉLINAS-PROULX, PhD, is a leadership and education management professor in the Department of Education Sciences at the Université du Québec en Outaouais. Her research primarily focuses on professional development, skills, and leadership in school administration at the intersection of themes such as equity, inclusion, and social justice as they relate to diversity. andreanne.gelinas-proulx@uqo.ca

MYLÈNE LEROUX, PhD, est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais et chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses principaux intérêts de recherche concernent la formation pratique, la réflexion sur la pratique, le développement professionnel, l'insertion dans la profession, le bien-être et la résilience des enseignants, la présence attentive, la différenciation pédagogique et la classe flexible. mylene.leroux@uqo.ca

NATHALIE ANDWANDTER CUELLAR, PhD, occupe le poste de professeure en didactique des mathématiques au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais depuis 2012. Elle est membre de l'équipe de recherche sur la Réussite éducative et pédagogie inclusive (RÉPI), ainsi que de l'Observatoire International de la Pensée Algébrique (OIPA). Ses domaines de recherche portent principalement sur le développement de la pensée algébrique, l'enseignement et l'apprentissage des grandeurs et mesures et les pratiques d'enseignement en mathématiques. De plus, elle s'intéresse aux recherches collaboratives avec les milieux scolaires. nathalie.anwandter@uqo.ca

ISABELLE VIVEGNIS, PhD, est professeure spécialisée en développement des compétences professionnelles et accompagnement en milieu scolaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses principaux intérêts de recherche concernent l'accompagnement des enseignant.e.s en formation initiale, continue et en insertion professionnelle. Un autre de ses champs d'expertise est celui de la formation pratique, incluant le soutien pédagogique des stages et la formation des formateurs et des formatrices de stagiaires. isabelle.vivegnis@umontreal.ca

ANDRÉANNE GÉLINAS-PROULX, PhD, est professeure en leadership et gestion de l'éducation au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Ses travaux de recherche portent principalement sur le développement professionnel, les compétences et le leadership de la direction d'établissement scolaire au croisement des thèmes de l'équité, l'inclusion et la justice sociale en contexte de diversité. andreeanne.gelinas-proulx@uqo.ca

L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE DE TRAVAILLEURS AUTOCHTONES AU SEIN D'UNE ORGANISATION NON AUTOCHTONE : CARACTÉRISTIQUES ET EFFETS D'UNE EXPÉRIENCE D'ACCOMPAGNEMENT EN STAGE

ÉMILIE DESCHÊNES *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

RÉSUMÉ. L'insertion socioprofessionnelle des travailleurs autochtones au sein d'organisations québécoises, notamment celle encadrée par ententes régionales ou nationales, présente plusieurs obstacles. Le cas rapporté dans ce texte porte sur la description des caractéristiques et des effets d'une pratique d'accompagnement en insertion socioprofessionnelle qu'Hydro-Québec a mis en place afin de contrer ses obstacles : un stage avec coaching pour les travailleurs cris. La nature de la recherche commandait l'élaboration d'un cadre dans lequel pouvaient s'articuler des méthodologies de recherche occidentale conventionnelle en sciences humaines et d'autres, autochtones, qui sont présentées particulièrement. Enfin, des résultats suggèrent que l'expérience s'est révélée extrêmement complexe dans sa mise en œuvre, notamment en lien avec des aspects des relations interculturelles, que l'accompagnement du coach a su minimiser.

SOCIO-PROFESSIONAL INTEGRATION OF INDIGENOUS WORKERS IN A NON-INDIGENOUS ORGANIZATION: CHARACTERISTICS AND EFFECTS OF AN INTERNSHIP COACHING EXPERIENCE

ABSTRACT. The socio-professional integration of Indigenous workers within Quebec organizations, particularly those governed by regional or national agreements, presents several obstacles. The case study reported in this text describes the characteristics and effects of a socio-professional integration support practice implemented by Hydro-Québec to overcome these obstacles: an internship with coaching for Cree workers. The nature of the research called for the development of a framework in which conventional Western research methodologies in the social sciences and humanities could be articulated, as well as Indigenous ones, which are presented here. Finally, results suggest that the experiment proved extremely complex in its implementation, particularly regarding aspects of intercultural relations, which the accompanying coach was able to minimize.

Dans ce texte sont décrits des caractéristiques et des effets d'un stage d'entrée en fonction de travailleurs cris de la Baie-James dans un contexte interculturel. Les données proviennent d'une recherche sur leur insertion socioprofessionnelle dans le cadre d'un programme de formation et d'emploi au sein d'Hydro-Québec.

CONTEXTE GÉNÉRAL

Plusieurs collectivités autochtones du Québec sont affectées par de grands projets pétroliers, gaziers, forestiers et miniers que le Canada vit. Les débats sur les pipelines ou les pressions pour la création d'une stratégie nationale en matière d'énergie rend indiscutable le rôle fondamental des Autochtones dans la valorisation de l'exploration du territoire et de l'exploitation des ressources naturelles, ce qui rend cruciale l'étude de leur insertion socioprofessionnelle au sein des organisations qui tirent parti de ces ressources.

Dans ce contexte fortement politique, des gouvernements et des organisations visent le développement économique et social des communautés autochtones qui habitent les territoires concernés. Grâce à différentes négociations multipartites, des ententes spécifiques permettent l'usage du territoire et l'exploitation des ressources contre des avantages pour les communautés autochtones concernées. Les données utilisées pour rédiger ce texte proviennent d'une recherche qui visait à faire le bilan de la mise en œuvre d'une entente de « nation à nation » ayant mené à des accords particuliers entre le gouvernement québécois, les Cris de la Baie-James et Hydro-Québec (l'entente s'est échelonnée de 2002 à 2017). Parmi les clauses, l'une consistait à créer des emplois au sein d'Hydro-Québec pour des membres de la nation crie et permettait la création d'un organisme autochtone, la Société Niskamoon, dont la mission allait entre autres porter sur l'insertion socioprofessionnelle de travailleurs cris chez Hydro-Québec. Après quelques années, les partenaires ont mis en place un dispositif d'accompagnement, un stage d'une durée de six mois, accompagné par un « coach », afin de faciliter l'insertion.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE INITIALE ET DU PRÉSENT TEXTE

Nous distinguons ici les objectifs originaux de la recherche et ceux de ce texte, dans lequel nous ne présentons qu'une partie des résultats. Trois objectifs ont fondé le développement de la recherche et des moyens mis en œuvre pour la réaliser. Elle portait sur l'ensemble de l'expérience de formation et d'emploi des travailleurs cris, une expérience inscrite dans le programme de formation et d'emploi qui relevait de l'entente entre le

gouvernement québécois, le Grand Conseil des Cris et Hydro-Québec¹. Il s'agissait de documenter et d'analyser :

- les impacts de la réalisation du programme, ainsi que les perceptions et interprétations des personnes en matière de formation et d'emploi;
- les apprentissages qu'a permis le processus de réalisation du programme, afin de mieux comprendre la réalité complexe à laquelle faisaient face les acteurs impliqués;
- les manières dont ces apprentissages pourraient influencer les actions futures en lien avec l'insertion socioprofessionnelle des Cris, tout en créant conjointement des connaissances qui informeraient des développements futurs.

De cette recherche d'envergure de plus de trois ans, ce texte rend compte d'une partie seulement des résultats, celle portant sur la mise en œuvre par Hydro-Québec d'un dispositif de stage d'entrée en fonction avec coaching créé pour les travailleurs cris.

CADRE CONCEPTUEL

Afin de rendre compte des réalités complexes et diverses de l'insertion abordées dans les sections suivantes, cette section présente des ancrages conceptuels qui ont balisé la démarche. D'abord, le concept central de l'insertion socioprofessionnelle s'inscrit dans l'optique de l'articulation entre la formation et la pratique et dans celle de la rencontre entre des perspectives diverses du travail et du secteur industriel et au sein d'une relation interculturelle.

L'insertion socioprofessionnelle fait référence à l'aboutissement du processus, à la réussite ou à la fin du stage, puis à l'intégration du travailleur dans son équipe de travail et dans un nouvel environnement professionnel. Elle est « un phénomène caractérisé par un changement d'état qui s'opère par un processus intermédiaire, où les notions d'état initial et d'état final sont essentielles » (Cardu et Bouchamma, 2013, p. 3). En ce sens, le travailleur « est considéré comme un sujet actif qui passe par (...) un état initial à la prise d'un emploi à un (...) état final » (idem, p. 4). Cet état final porte sur le bien-être au travail et à la suffisance des connaissances et des compétences afin de permettre au travailleur d'effectuer son travail selon les attentes de l'organisation.

Ce texte aborde cette idée de l'identité professionnelle selon le modèle de Charlier et Donnay (2006) qui présente quatre dimensions (identités

professionnelle, personnelle, organisationnelle et culturelle) et qui permet aux travailleurs de se situer dans l'organisation tout en prenant en considération des éléments liés à l'exercice de leur métier. Ces dimensions permettent le développement des agirs-compétents liés à sa fonction et à ses tâches, dans un contexte et un milieu donné. La dimension du développement de l'identité personnelle nous intéresse particulièrement, puisqu'elle permet au travailleur d'apprendre à s'approprier différentes structures sociales, culturelles ou organisationnelles au regard de caractéristiques ou de traits personnels, telles que ses croyances, valeurs, conception de sa carrière ou représentation de soi. Dans le contexte des travailleurs cris qui s'insèrent dans un milieu non autochtone, peut-être faut-il présumer qu'elle prend une relative importance avec l'identité culturelle, très pertinente, qui permet de se situer culturellement au regard des caractéristiques propres à son organisation et à son milieu.

Dans le contexte d'un stage, le développement de l'identité socioprofessionnelle peut être soutenu par un accompagnement. Le concept d'accompagnement au travail s'inscrit dans la pensée de Wittorski (2013) qui considère l'accompagnement comme « un dispositif visant à la fois une articulation forte entre les deux espaces du travail et de la formation (...) et une efficacité plus grande dans la mise au travail d'un sujet (quand il est utilisé à des fins d'insertion professionnelle) » (p. 2). Il s'agit d'un dispositif dont la fonction première est l'aide à l'insertion en emploi, de manière à augmenter son efficacité (Wittorski, 2013).

Même si l'accompagnement dans ce contexte peut se rapprocher d'une logique basée sur l'action, sur la réflexion seule ou sur les deux, l'idée de la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action semble la plus juste et la plus intéressante à développer dans ce contexte de travail (Wittorski, 2013). Ainsi, l'accompagnement est défini comme « une fonction de transmission de savoirs, une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation (...), mise en œuvre (...) par des institutions à destination d'une partie de leurs salariés en vue de les aider à voir autrement leur travail pour le réaliser plus efficacement (...). » (Wittorski, 2013, p. 4).

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, de façon générale, les Autochtones² constituent un important bassin de main-d'œuvre sous-représenté sur le marché du travail qui peuvent et qui veulent contribuer de façon importante au développement notamment économique du pays ou de leur région. Leur participation à l'emploi et leur insertion socioprofessionnelle favorisent l'amélioration de

leurs conditions de vie et de leur situation socioéconomique, participent à l'essor socioéconomique et contribuent à la résolution du défi lié au vieillissement de la population et à l'équilibre du marché de l'emploi en régions éloignées (Beaudoin et al, 2015; Caron et Asselin, 2018; Comité consultatif des Premières nations et des Inuit sur le marché du travail [CCPNIMT], 2016; gouvernement du Canada, 2017; gouvernement du Québec, 2017; Théberge et al., 2019).

Pourtant, des écarts existent entre la participation d'Autochtones au marché du travail local et régional, comparativement à la population active des non-Autochtones. Ils sont entre autres liés à l'indisponibilité des emplois et limités par différentes réalités, qui nuisent à l'accès à des emplois à temps plein et qui engendrent des difficultés en matière d'insertion socioprofessionnelle. D'ailleurs, les Autochtones font partie des groupes les plus susceptibles de rencontrer des obstacles dans leur insertion en emploi (Administration régionale Kativik [ARK], 2011; Caron et al., 2018; Caron et Asselin, 2018; CCPNIMT, 2016; Ciceri et Scott, 2006; Deschênes, 2022; gouvernement du Québec, 2017; gouvernement du Canada, 2017; Moar, 2009).

Ces obstacles sont liés à différents facteurs, comme l'éloignement géographique et l'obligation pour ces personnes d'être mobiles sur le territoire pour obtenir un emploi, mais avec peu de soutien réellement adapté pour ce faire (Bougie et coll., 2013; Calver, 2015; Deschênes, 2022; gouvernement du Québec, 2017). Certaines politiques gouvernementales teintent les relations et les parcours professionnels des Autochtones, comme leur histoire. Puis, la discrimination, la marginalisation et le racisme systémique sont toujours présents (Bougie et coll., 2013; Calver, 2015; Ciceri et Scott, 2006; CRV, 2015; Deschênes, 2022). Le choc culturel de travailleurs autochtones, lié à des valeurs et des modes de coopération ou de travail différents, intervient dans ces relations, comme une connaissance insuffisante de l'histoire, des réalités et des cultures autochtones, de même qu'un manque de compétences interculturelles chez des employeurs. Des difficultés et des barrières systémiques empêchent aussi des Autochtones d'accéder à des emplois, de s'y insérer et d'y rester. Des auteurs expliquent ces situations par une inadaptation des milieux aux besoins des Autochtones ou par une adaptation moins grande des actions, des interventions et des stratégies des organisations qui les accueillent (AADNC, 2015; Caron et al., 2018; CCPNIMT, 2016; Deschênes, 2022; gouvernement du Canada, 2017; gouvernement du Québec, 2017; Théberge et al., 2019).

Pour contrer des obstacles, des employeurs proposent des outils, comme des encadrements structurés par un accompagnateur ou des évaluations moins formalisées et plus fréquentes (Caron et al., 2018; Deschênes, 2022; gouvernement du Canada, 2017; gouvernement du Québec, 2017). Toutefois, leur aplanissement commande l'instauration d'approches interculturelles renouvelées. Par exemple, la diversité culturelle et l'établissement de relations dans ce contexte font appel à la reconnaissance de la légitimité de l'autre, de la confiance (Deschênes, 2020) et de la négociation culturelle (Fontaine, 2010). L'implication de nombreux partenaires, dont des organismes autochtones et des collaborations multipartites cohérentes sont inévitables pour parvenir à résoudre ces problématiques complexes (Caron et al., 2018; Caron et Asselin, 2018; CCPNIMT, 2016; Deschênes, 2023; gouvernement du Québec, 2017). L'entente signée entre les Cris, le gouvernement québécois et Hydro-Québec en est un exemple.

Or, malgré la mise en œuvre de certaines pratiques renouvelées, des difficultés demeurent: des travailleurs autochtones éprouvent des difficultés d'insertion socioprofessionnelle et des employeurs réussissent peu à instaurer des stratégies qui permettent de mieux les insérer et de les retenir.

En somme, cette situation nécessite une attention particulière et rend pertinentes la documentation des expériences et l'étude de la mise en place d'adaptations et de mesures spécifiques et innovantes, afin de surmonter ces difficultés d'insertion pour ces travailleurs et pour les autres membres de l'organisation qui les accueillent.

Le cas rapporté dans ce texte porte précisément sur une pratique d'insertion qu'Hydro-Québec a mise en place: un dispositif d'accompagnement en insertion en emploi. Aujourd'hui, dans les corps de métier visés par l'entente, un travailleur sur neuf est cri. La compréhension, la flexibilité et la réactivité dont a fait preuve le milieu en instaurant ce système d'accompagnement se révèlent des objets de recherche particuliers et fort constructifs dans une conjoncture politique régionale qui favorise l'embauche de personnes autochtones.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le caractère imposé du contexte lié à l'entente qui a eu lieu entre le gouvernement québécois, la nation crie et Hydro-Québec conduit à décrire l'historique en introduction. L'entente balise les mesures mises en œuvre, puisqu'elles visent à rencontrer des éléments spécifiques de cette entente tripartite. Elle permet d'ailleurs de mieux comprendre les composantes de

la méthodologie mise en action pour collecter les données qui ont servi à la rédaction de ce texte. D'abord, quinze ans avant l'entente, Hydro-Québec avait tenté une expérience similaire avec des communautés criées, mais les résultats escomptés n'avaient pas été atteints. Cette réalité a marqué la mise en œuvre du stage, puisqu'il devait cette fois-ci mener à une meilleure insertion et à une rétention plus importante des travailleurs criés.

Aussi, l'embauche et l'accompagnement des travailleurs criés étaient encadrés par des clauses de l'entente tripartite. Elle constitue d'ailleurs un contexte particulier immédiat de l'expérience d'accompagnement et aide à la compréhension de certaines décisions managériales en insertion des Criés. Il s'agit notamment de :

- l'engagement d'Hydro-Québec à créer 150 postes et à les pourvoir par des Criés selon certaines conditions (membre d'une bande, diplôme du MÉQ dans un des quatre métiers sélectionnés³ et réussite du stage);
- l'obligation de satisfaire aux exigences d'embauche pour le poste pour lequel il était embauché;
- la reconnaissance des représentants criés de leur responsabilité de fournir les candidats qui satisferaient aux exigences;
- la progression graduelle des embauches, à compléter dès que possible conformément à un calendrier et plan de mise en œuvre déterminé par la Société Niskamoon;
- l'accord entre les parties de convenir de la mise en œuvre de certaines initiatives pour soutenir la formation et l'emploi.

La conformité à ces clauses a impliqué différentes mesures que les parties prenantes de l'expérience ont dû créer, élaborer et mettre en place. Le dispositif de stage qui est rapporté dans ce texte en fait partie.

Enfin, en dépit des efforts fournis par les partenaires, l'entente a pris fin sans que l'ensemble des postes dédiés aient été pourvus.

Récit de la démarche méthodologique réalisée en contexte

La nature de la mission du mandataire et bailleur de fonds, la Société Niskamoon, l'appropriation des besoins qu'il a exprimés, puis les caractéristiques notamment culturelles des travailleurs rencontrés commandaient l'élaboration d'un cadre dans lequel pouvaient s'articuler des méthodologies de recherche occidentale conventionnelle et autochtone. Une approche occidentale en recherche peut apparaître, pour

des personnes autochtones, dans sa structure comme dans son idéologie, comme une façon d'encarcaner des idées et des expériences dans un seul « lieu » et de minimiser ainsi des possibilités de « déborder du cadre », vers des visions autochtones, ce qui peut imposer des limites importantes à une recherche de ce type qui interroge d'abord des expériences de participants autochtones. Nous avons voulu nous assurer de pouvoir intégrer des éléments qui iraient jusqu'à donner une nouvelle idée du cadre lui-même, avec le plus grand recul possible. Cette partie présente la double posture épistémologique et des éléments de méthodologie mis en action pour documenter les questionnements de recherche.

C'est dans un contexte fort complexe et parfois paradoxal de la recherche avec des Autochtones que nous avons opté pour un cadre innovant et une méthodologie également complexe, qui respecte les divers protocoles de recherche autochtone⁴.

L'approche privilégiée prend en compte les travaux d'organismes autochtones (APN, RCAAQ...) et ceux d'auteurs autochtones (Kovach, 2009; Scharch, 2004; Smith, 2021; Wilson, 2008) qui ont contribué à la conceptualisation, compréhension et description des méthodes de recherche autochtones sur lesquelles se base cette recherche. Cette approche a permis de coconstruire des relations en cours de recherche entre des personnes et des idées dans une recherche implicite d'harmonie et d'équilibre dans chacun des milieux (Kovach, 2009; Wilson, 2008), mais également entre les milieux autochtones et non autochtones (Deschenes, 2020). Elle a aussi rendu possible une compréhension plus juste des réalités des personnes et des contextes autochtones, même si des limites méthodologiques s'imposaient du fait de ne pas être nous-même autochtone.

Orientation philosophique et épistémologique

L'orientation philosophique et épistémologique est basée sur le constructivisme et l'interprétativisme (Avenier et Gavard-Perret, 2012; Girod-Séville et Perret, 1999; Glaserfeld, 2001; Guba et Lincoln, 1989, 1998), puis sur l'intersubjectivité de circonstances ponctuelles. La pertinence d'avoir comme point de départ des perceptions que des travailleurs cris avaient de leur situation était sans équivoque. De même fallait-il considérer celles des personnes qui gravitaient autour d'eux et qui participaient à leur insertion. La visée d'une telle démarche consistait à reconstituer des configurations révélatrices et des idéaux types des dynamiques interactionnelles et sociales du déroulement du stage.

Dans le cadre d'une réflexion nécessaire quant à la façon de conduire une recherche dans un contexte qui concerne des personnes autochtones et leur relation avec des personnes et des structures organisationnelles, institutionnelles ou éducatives, nous avons considéré la perception de la subjectivité qu'une perspective occidentale pouvait entraîner sur les personnes, puis directement sur la recherche elle-même et ses résultats. Cette subjectivité perçue rend compte d'enjeux de pouvoir dans les relations et des impacts de la colonisation toujours présents (CVR, 2015). La perspective soutenue est donc aussi tirée d'études décoloniales (Restrepo et Rojas, 2010) et soutient que les institutions et structures occidentales continuent à marginaliser les Autochtones en influençant des relations interculturelles, dont celles directement liées à l'insertion socioprofessionnelle.

Pour minimiser ces aspects, l'épistémologie autochtone sous-jacente à l'approche conduisait à l'implication de personnes autochtones dans la recherche. Dans ce cas, la Société Niskamoon a été présente et très impliquée dès le départ. Elle a validé les objectifs et les moyens de les atteindre à toutes les étapes. Cette riche collaboration a permis de faire correspondre la recherche aux besoins du milieu et des personnes, notamment grâce à :

- la consultation, la concertation et l'implication de personnes crie dès les premiers pas de la recherche, afin de mieux comprendre leurs besoins et volonté;
- la prise en compte des documents internes de synthèse réalisés dans le cadre de l'entente;
- un mécanisme de coconstruction de la recherche, puis de concertation avec la direction de la formation et de l'emploi de la Société Niskamoon (DFE), ce qui a permis le respect de normes implicites au sein de la nation, la prise de contact avec les participants crie, l'interprétation des données et l'examen des résultats;
- la réciprocité et des bénéfices relationnels mutuels : réinvestissement des connaissances générées auprès des Crie grâce à la restitution des résultats (rapports complet et abrégé, traduits en anglais, sommaire exécutif, traduit en langue crie et en anglais, présentation imagée), puis de présentations au conseil d'administration (CA) de la Société Niskamoon et au comité restreint d'insertion des Crie en emploi chez Hydro-Québec⁵;

- l'identification de la nature et du degré de participation des membres de la nation crie en collaboration avec des membres du CA de la Société Niskamoon, ainsi qu'avec leur DFE, avec qui une relation étroite a été maintenue tout au long de la recherche.

Type de recherche

L'étude était exploratoire des perceptions des participants intervenant dans l'insertion socioprofessionnelle des travailleurs cris (Savoie-Zajc, 2006). La recherche utilisait plus particulièrement l'étude de cas à travers laquelle une analyse transversale des entrevues a été effectuée (Boutin, 1997). Elle a permis de faire le pont entre des concepts théoriques et pratiques tels que des expériences vécues, puis à démontrer de quelle façon l'identité, l'appartenance culturelle ou les relations interculturelles et l'insertion socioprofessionnelle étaient liées dans ce cas. Enfin, elle a illustré diverses nuances du développement professionnel dans un contexte interculturel particulier d'insertion, dont des limites et succès potentiels d'un dispositif innovant dans ce contexte.

Population et échantillon

La population concernait l'ensemble des personnes ayant collaboré, participé ou étant intervenues dans le cadre de la mise en œuvre du programme pendant toutes les années qu'a duré celle-ci. L'échantillon retenu comporte 123 personnes, dont 98 étaient parties prenantes de la réalisation du stage. Le tableau suivant présente le nombre, la fonction, l'origine et le genre de ces personnes. Le choix des participants a été fait dans le cadre d'une collaboration entre le CA, la DFE et la conseillère en intégration des Cris chez Hydro-Québec, qui nous a suivie et épaulée pendant toute la recherche.

TABLEAU 1. Nombre, origine et genre des personnes interrogées dans le cadre de la recherche

		Non-autochtones		Autochtones	
		H	F	H	F
HYDRO-QUÉBEC	Cadres intermédiaires / supérieurs ^a	6	1		
	Membres du personnel (conseillers à l'intégration des Autochtones, conseillers relation avec les Autochtones, conseillers en relation de travail) ^b	2	3		
	Gestionnaires d'équipes intégrant des Autochtones	8			
	Chefs d'équipes intégrant des Autochtones	13		1 ^c	
	Travailleurs au sein d'équipes intégrant des Cris	10			
	Travailleurs cris ayant réalisé un stage ^d			26	18

SOCIÉTÉ NISKAMOON	Membres autochtones du CA			1	2
	Membres de la DFE ^c		1	1	1
	Psychologue industriel	1			
	Psychothérapeute		1		
	Consultante en formation continue des Autochtones		1		
	Avocat	1			
	TOTAL	41	7	29	21

a Deux étaient membres du CA.

b Un était membre du CA.

c Certains ont quitté; les départs sont volontaires ou non.

d Ces travailleurs ont débuté par le stage, puis grimpé les échelons.

e Les trois personnes couvrent une période totale de 13 ans.

Collecte des données

La collecte des données s'est effectuée sur deux ans pendant lesquels des blocs d'une à deux semaines de rencontres toutes les six semaines environ étaient prévus⁶. Les entrevues (50 à 170 minutes) avec les intervenants à la Société Niskamoon, et la majorité des entrevues avec les travailleurs cris se sont déroulées au bureau de la Société Niskamoon à Rouyn-Noranda, un lieu considéré sécuritaire culturellement par les personnes crie rencontrées qui le fréquentaient régulièrement. Le personnel d'Hydro-Québec a été rencontré au siège social de Montréal ou de Rouyn-Noranda.

Le guide était non dirigé, encadré par des thèmes qui ont été coconstruits avec la Société Niskamoon. Il portait sur des thèmes de base et les questions étaient ouvertes (par exemple, pour les travailleurs : « Parle-moi de ton expérience avec ton coach lors de ton stage. »; pour les coaches : « Parle-moi de ton expérience comme coach avec les travailleurs cris. »). Les données sont principalement issues des thèmes suivants :

- Expériences passées, histoire de vie scolaire et professionnelle;
- Expérience du stage, période probatoire et coaching;
- Dynamiques organisationnelles de formation en entreprise;
- Vision de la formation en entreprise (dynamique individuelle et perception entre les acquis antérieurs et actuels...);
- Difficultés vécues en insertion;
- Pratiques et mesures de soutien favorisant pour l'insertion.

Notre approche privilégiait l'écoute, l'empathie et le respect des silences et permettait d'entendre ce que les gens avaient à dire au moment de la

rencontre. En plus des entrevues, plusieurs notes de terrain ont été rédigées. Le contexte en est un où nous voyagions sur le territoire avec les travailleurs, partagions les repas tous les jours et cohabitons sur les sites de travail avec eux, ce qui a engendré plusieurs discussions informelles très riches.

Enfin, des contraintes géographiques et temporelles ont modulé l'exercice de collecte de données. D'abord, des centrales éloignées géographiquement n'ont pas été visitées. Puis, des rencontres déterminées dans un temps et un lieu donné et prévues environ toutes les heures et demie ont généré deux limites quant à la profondeur de quelques entrevues, interrompues par manque de temps, et la fatigue et la surcharge cognitive liées aux déplacements.

Analyse des données

Les données collectées ont été traitées, catégorisées et codées⁷. Les informations ont été retranscrites de façon intégrale. Les cadres théorique et conceptuel ont servi dans un premier temps à coconcevoir le guide d'entrevue, puis à créer des grilles d'analyse, qui ont subi quelques ajustements après une première série d'analyses. L'analyse thématique de contenu a permis de regrouper les données collectées en catégories (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette méthode consiste à l'étude qualitative compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2012; Poupart et coll., 1997), dans la mesure où elle décrit ce que ce type de démarche sous-entend, soit l'étude d'acteurs parlant, agissant, interagissant et pensant, ce qui rejoint aussi des principes d'une épistémologie autochtone (Wilson, 2008). L'interprétation et la compréhension du phénomène (le stage) ont considéré les raisons d'agir et d'interagir fournies par les acteurs eux-mêmes. Elles ont ensuite été mises en perspective en gardant comme prérogative la double orientation de la recherche.

RÉSULTATS

Les résultats portent sur la description de caractéristiques et d'effets du dispositif d'insertion socioprofessionnelle, notamment afin d'illustrer son originalité. Ils ne prétendent pas à la représentativité de tous les Cris ou de toutes les nations du Québec ou à une quelconque généralisation.

Principalement, le dispositif consistait à un accompagnement individualisé entre un coach et un nouveau travailleur cri. Ce duo travaillait en équipe pour une période de six mois, avec des horaires en alternance. Les objectifs des coaches consistaient à initier les travailleurs à divers aspects du travail, dont des activités professionnelles spécifiques non apprises en formation (par exemple des entretiens sur des machines

uniques à la production d'hydroélectricité). Il s'agissait donc d'un accompagnement technique dans l'exécution de nouvelles tâches, mais aussi d'aide pour la réalisation de tâches administratives. Le coach initiait la personne à différents cercles sociaux : d'abord au sein de l'équipe, puis au sein des membres du même corps de métier, du syndicat, etc.

Le stage visait une adaptation réciproque, puisque l'équipe s'adaptait à la personne et à son rythme de travail. Même s'il avait été d'abord instauré pour permettre un accompagnement technique, il permettait le renforcement de compétences douces (habiletés en communication et en langue, organisation et planification des tâches et du travail, leadership, gestion de la pression dans un contexte de haute performance...). Ces compétences à atteindre sont les mêmes pour tous les travailleurs, autochtones ou non, mais elles semblent plus importantes à renforcer chez les travailleurs cris en formation. « Ils partent d'un endroit différent, explique la DFE, alors quand ils arrivent, ça prend plus de temps pour les mener au même endroit que les non-Autochtones, mais ils y arrivent. »

Malgré l'obtention du diplôme dans le métier, des travailleurs arrivaient en stage « sans être tout à fait prêts sur le plan technique » (coach, Hydro-Québec) à occuper leur emploi, et ce, pour différentes raisons que des participants lient aux difficultés de l'articulation entre la formation et l'emploi et à celles du transfert des apprentissages : « Au centre de formation, ils ne travaillent pas sur les mêmes machines. Quand ils arrivent ici, les machines sont différentes et beaucoup plus grosses! C'est impressionnant, même intimidant » (cadre de maîtrise, Hydro-Québec). Puis, des travailleurs cris rapportent qu'il était difficile en formation de faire des liens entre ce qu'ils connaissaient de leur milieu et ce qu'ils apprenaient. De là l'importance du stage et du coach, qui jouait le rôle de courroie de transmission. Le processus de sélection du coach a varié d'une équipe à l'autre et d'un secteur à l'autre. Certaines caractéristiques personnelles et professionnelles étaient recherchées : le niveau d'autonomie et de débrouillardise, l'aisance dans le travail, le sérieux, la patience, mais surtout, la volonté de participer à un tel programme qui visait aussi à faire le pont entre deux cultures. « Normalement, explique un membre de la haute direction chez Hydro-Québec, le coach était là pour l'intégration dans l'équipe, pour faire un pont culturel. (...) on voulait des gens qui voulaient s'investir pour la diversité, intégrer des Cris, qui sont des gens qui n'ont pas la même culture qu'eux » (Hydro-Québec, haute direction).

Parfois, une instabilité relative du coach a nui à certains travailleurs dans leur insertion: plusieurs ont signalé avoir changé de coach à différentes

reprises, sans comprendre pourquoi. Ces changements ont été perçus comme un rejet et certains comprenaient de cette situation qu'ils n'étaient « pas compétents », « pas capables au début » ou « pas à la hauteur ».

Bref, l'initiative d'introduction de ce dispositif visait à offrir un accompagnement post-formation qui serait adapté aux profils des personnes embauchées et qui permettrait de combler des lacunes estimées. Or, elle s'est révélée complexe dans son implémentation, notamment en lien avec des aspects liés à l'interculturalité, que l'accompagnement du coach a su minimiser. La prochaine section porte sur cette réalité.

DISCUSSION

Nous avons choisi de nous concentrer ici sur la relation entre le travailleur cri et son coach, notamment sur la dimension interculturelle de la relation, qui est sans contredit celle qui a émergé le plus souvent des entrevues avec les travailleurs. Cette dimension permet de rendre compte de la grande complexité de la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement.

Les expériences d'accompagnement qui semblent avoir le mieux réussi dans ce contexte interculturel ont été balisées par des pratiques que des coaches ont intégrées progressivement. Il semble que des enjeux de l'insertion s'inscrivent moins dans l'articulation entre la formation post-emploi et la pratique ou dans celle de la rencontre entre des perspectives diverses du travail ou du secteur industriel. Plutôt, les données suggèrent qu'ils s'inscrivent d'abord au sein de la relation interculturelle.

D'abord, il semble que le coach jouait un rôle de passeur culturel entre la culture à l'intérieur de l'organisation et celle du travailleur cri (Zakhartchouk, 2006)⁸. Pour plusieurs, ce rôle a été déterminant pour leur réussite. Au-delà du travail et des tâches, le coach devenait la référence pour toutes les questions portant sur des aspects culturels des Québécois, notamment des façons de faire, des attitudes ou des comportements attendus, ou ceux de la culture de l'organisation, incluant des valeurs, des normes ou des rituels partagés. D'ailleurs, plus l'expérience que le coach a accumulée avec des travailleurs cris avant son accompagnement est importante, plus la dynamique relationnelle entre le coach et le stagiaire semble favorisée pour les deux.

La nature des relations entre le coach et le travailleur cri, un accompagnement fondamentalement contextuel (Paul, 2009), est influencée par des éléments aussi divers que le lieu de résidence du travailleur cri (communauté crie ou zone urbaine québécoise), son

expérience précédente en formation et au travail, sa facilité à s'exprimer en français, son âge, de même que l'origine du travailleur non cri, son expérience antérieure avec des Cris ou au sein des communautés cris, son âge et des éléments liés à la personnalité. Or, il apparaît peu probable de lier directement le succès ou l'échec du stage à la culture ethnique, et ce, même si un tel accompagnement doit être conçu dans la diversité (Paul, 2009).

Des difficultés en stage dues au contexte interculturel de la relation entre le coach et le travailleur cri sont liées à la communication de façon générale (Boutinet, 2010) et de la communication en français (CCPNIMT, 2016; Deschênes, 2022) ou à des incompréhensions ayant comme prémisses des éléments culturels comme certaines visions du travail ou des façons de s'exprimer. Ces incompréhensions liées à la différence culturelle ont parfois mené à des difficultés en cours de stage. D'autres portent sur la conformité des travailleurs cris à des règles ou à des normes formelles (administratives, syndicales...) ou implicites au sein de l'organisation (utilisation du téléphone au travail...). L'explicitation de ces règles et de ces normes semble une pratique facilitante pour le travailleur cri et son coach. Aussi, l'inférence du comportement et des attitudes (liées ou non à la culture d'appartenance) de l'autre apparaît comme un facteur favorisant la construction d'une relation de confiance entre les travailleurs, puisque, ainsi, l'autre agit selon des règles et des normes connues pour les deux partis. En stage, cette pratique minimise chez le travailleur cri l'impression fréquente que, pour être accepté, il doit modifier son comportement. Pourtant, la constitution d'équipes multiculturelles devrait réduire les pressions de conformité caractéristiques des équipes de travail composées de travailleurs qui partagent la même culture (Schneider et Barsoux, 2003). Cette observation semble imputable au fait que les relations positives entre les travailleurs cris et leur coach aient été largement basées sur la clarification des attentes réciproques en lien avec des comportements et des attitudes attendus.

Or, des difficultés relationnelles vécues entre des travailleurs cris et leur coach semblent aussi liées à un rapport à soi et à l'autre qui transcende le contexte interculturel ou l'ethnicité seule et qui tend plutôt vers des éléments d'interprétation de la culture organisationnelle. Entre autres, des travailleurs cris ont perçu une obligation de se conformer à des normes organisationnelles qui sont propres à la culture de l'organisation et moins à la culture des personnes. En effet, si des différences semblent attribuées au contexte interculturel, d'autres semblent aussi liées à la culture organisationnelle particulière du milieu : une organisation dont les membres, des « hydro-québécois », ont une appartenance très forte, des

caractéristiques démographiques et culturelles assez homogènes (âge moyen, culture, genre, etc.) et des croyances, des valeurs et des normes formelles et implicites auxquelles ils adhèrent en grande majorité. Cette culture organisationnelle, dans un sens, demande à tout nouveau travailleur de s'adapter afin de faire partie du groupe.

Or, ces travailleurs cris semblent avoir confondu cette obligation de s'assimiler ou de s'adapter à la culture de l'organisation à une obligation de s'assimiler à la culture (ethnique) dominante (plutôt homogène dans le contexte des centrales de la Baie-James d'Hydro-Québec) au sein de l'organisation. Pendant le stage, cette confusion a engendré des conséquences sur le plan relationnel, comme des réticences à s'engager avec l'autre ou l'acceptation mutuelle des membres de l'équipe. Ainsi, des façons de fonctionner, d'agir et d'être dans l'organisation par rapport, par exemple, au travail à faire, aux dynamiques entre collègues et entre équipes ou au respect d'un type de hiérarchie organisationnelle ont été perçues comme une demande implicite de se conformer à des règles et à des normes perçues comme appartenant à un groupe culturel (ethnique) spécifique. Pourtant, comme au sein d'autres organisations, ces demandes implicites de conformité à une culture organisationnelle sont faites à l'ensemble des travailleurs, peu importe la culture ethnique. L'homogénéité forte des caractéristiques des travailleurs chez Hydro-Québec a pu contribuer à cette perception. Dans ce contexte, le rôle du coach prend une importance capitale : certains, conscients qu'il existe une perception potentiellement négative liée à cette confusion, ont pu la désamorcer dès le départ. D'ailleurs, pour eux, des aspects influençant les relations et les interactions entre des travailleurs cris et les autres travailleurs sont préalables à son arrivée en stage. Il s'agit d'autant de préjugés et de stéréotypes entretenus de part et d'autre qui réaffirment la méconnaissance de l'histoire des Autochtones ou des Québécois, de façon générale, puis de celle liée à la colonisation ou à leur connaissance et expérience respectives de la post-colonisation (CVR, 2015). La relation interculturelle interviendrait davantage en dehors des caractéristiques de l'organisation et serait ramenée non intentionnellement dans des relations au sein de l'organisation en créant des tensions.

Aussi, la relation interculturelle entre le travailleur cri et son coach a semblé engendrer le besoin de négocier, voire de justifier le sens de ses actions et ses interventions. L'inconfort résultant de cette dynamique a demandé un ajustement personnel important, afin de se sentir adéquat et compétent dans son rôle d'apprenti ou d'accompagnateur. Ce rapport a parfois sous-entendu une confrontation « culturelle » dans laquelle des

caractéristiques d'une culture organisationnelle très homogène ont rendu difficile l'intégration de la différence (culturelle ethnique).

Tant l'origine que le traitement de ces tensions sont complexes, notamment parce qu'une grande part n'appartient ni à l'organisation ni à ces représentants. Bien que des perceptions d'injustice, de non-réciprocité et de partialité aient teinté certaines relations, le stage a plutôt permis le développement d'un sentiment de confiance entre le travailleur cri et l'organisation non autochtone, réputé difficile à construire, « à travers » le travail du coach.

Au sein des relations entretenues, il semble que des processus assouplis et clarifiés permettent un meilleur arrimage entre les personnes, c'est-à-dire la négociation d'objectifs communs, le compromis d'intérêts parfois contradictoires et l'élaboration de processus de communication standards, considérant les enjeux linguistiques, afin de construire des rapports de confiance dans un contexte interculturel. Plutôt que de s'enfermer dans un modèle ou dans des pratiques universelles de gestion, des mesures organisationnelles ont permis de répondre à différents besoins; le stage s'inscrit dans cette perspective de négociation d'intérêts paradoxaux, comme des enjeux fondamentaux, souvent liés au type de relation (hiérarchie organisationnelle, termes d'un contrat de travail, contacts affectifs, voire intimes et individuels) entretenue, à ses contraintes ou à des circonstances conjoncturelles. Par exemple, le rapport du travailleur cri à son coach au travail était déterminé en partie par leurs rôles respectifs spontanés ou normés et en partie par la nature de leur contact, avant d'être liés à leur culture respective. Ainsi, plusieurs des questions soulevées par les participants, toutes origines confondues, sont fortement liées à l'identité, l'altérité ou l'appartenance à un groupe social, lesquels éléments doivent être pris en considération par l'organisation.

Pour le travailleur cri, le « changement d'état » lié au développement de son identité professionnelle semble avoir pris forme en partie aussi grâce au développement de ses représentations de sa relation à soi et à l'autre (Cardu et Bouchamma, 2013). Avec l'aide de son coach, le travailleur a acquis des capacités stratégiques qui lui ont permis de transformer et d'intégrer ces représentations (de sa compétence, de ses habiletés sociales ou professionnelles, etc.) pendant son processus d'insertion (Boutinet, 2014) et de se situer dans l'organisation tout en développant des éléments liés à l'exercice de son métier dans un contexte culturel différent pour lui (Cardu et Bouchamma, 2013). Cette nouvelle identité professionnelle située (Charlier et Donnay, 2006) n'aurait peut-être pas été développée de la même manière dans un autre contexte ou sans accompagnement.

La relation créée avec le coach a facilité chez le travailleur cri l'appropriation de différentes structures (sociales, culturelles, organisationnelles...) qu'il aurait peut-être moins bien réussies à s'approprier seul. Pour ce faire, la relation développée avec le coach lui a permis de s'ajuster entre ses croyances et valeurs et celles véhiculées par l'organisation.

L'accompagnement, bien qu'il visait au départ l'articulation entre les deux espaces que sont la formation et le travail, s'est révélé un instrument fort de l'articulation entre des espaces culturels : ethniques, puis organisationnels, voire liés à des métiers. Aussi, la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action (Wittorski, 2013) semble toujours la perspective la plus juste dans ce cas, puisque des travailleurs cris ont besoin de se « mettre à distance » de l'action et de situations afin de modifier leurs façons de voir et de penser l'action. En revanche, il semble pertinent dans ce contexte interculturel entre l'accompagnant et l'accompagné, de se mettre aussi à distance afin d'observer des échanges culturels. Si des travailleurs autochtones sont réputés apprendre des gestes techniques en imitant et en reproduisant un comportement (Deschenes, 2022), il semble que ce mode d'apprentissage pourrait aussi s'avérer intéressant pour l'acquisition de compétences sociales (lors de l'observation des comportements sociaux adoptés par le coach). En somme, l'apprentissage des éléments qui balisaient la relation entre le coach et lui a servi de modèle au travailleur cri pour le développement des autres relations pendant et à la suite du stage.

Enfin, l'accompagnement s'est révélé être un dispositif efficace d'insertion socioprofessionnelle, dans lequel le coach a joué un rôle crucial, dans un cadre où ses rôles et responsabilités étaient plus ou moins définis. Aussi, cette flexibilité de la structure et de la mise en œuvre du dispositif, volontaire ou non, a porté fruit et a permis aux coachs de s'adapter aux travailleurs cris.

CONCLUSION

Grâce à une méthodologie qui implique l'élaboration d'un cadre dans lequel pouvait s'articuler des méthodologies de recherche occidentale conventionnelle et autochtone, la recherche a permis d'aborder des données sur un dispositif d'accompagnement visant l'insertion socioprofessionnelle des travailleurs cris au sein d'une organisation non autochtone. Au-delà de la description des caractéristiques et des effets du dispositif, le texte aborde la place et l'importance de la dimension relationnelle entre le travailleur cri et son coach.

Les réflexions qui en émergent portent sur les particularités organisationnelles et interculturelles des relations spécifiques à la rencontre de ces deux acteurs. Les résultats sont prometteurs pour de futures expériences et évoquent l'importance de considérer la réalisation d'un stage dans le cadre de l'insertion socioprofessionnelle de travailleurs autochtones. La capacité de l'organisation à sortir de son modèle, à s'adapter et à dépasser le cadre de sa zone de confort en offrant un tel dispositif est probablement garante du succès de l'insertion socioprofessionnelle des travailleurs autochtones dans ce contexte.

Enfin, la réflexion doit être poursuivie quant aux moyens à mettre en œuvre pour développer les compétences de toutes les personnes impliquées dans l'insertion socioprofessionnelle et permettre une meilleure articulation, peut-être entre la formation préalable à l'embauche et le travail, mais certainement entre des représentations culturelles (ethniques et organisationnelles) de deux groupes aux caractéristiques distinctes.

NOTES

1. L'entente avait pour nom Apatisiwin. Elle fait partie d'une partie de l'entente de la *Paix des Braves* (2002).
2. Dans ce texte, « Autochtones » fait référence aux Premières Nations et aux Inuit (qui s'écrit sans « s » au pluriel).
3. Le choix a été fait par des représentants cris au moment des discussions menant à la signature de l'entente. Il s'agit de technicien en automatisme (3 % des travailleurs cris actuels) ou en télécommunication (3 % des travailleurs cris actuels), de mécaniciens d'appareillage (31 % des travailleurs cris actuels) et d'électricien en appareillage (63 % des travailleurs cris actuels).
4. Le chapitre 9 de l'Énoncé de politique des trois Conseils (EPTC2, 2018), les principes PCAP^{MD} (Schnarch, 2004); le Protocole de recherche de l'APNQL (2014) et les Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones (2002).
5. Ce comité est composé d'un représentant cri, de la conseillère à l'intégration des Cris, de représentants des cadres et des parties syndicales. Son objectif consiste à assurer une intégration réussie des Cris au sein d'Hydro-Québec.
6. À Rouyn-Noranda, Val-d'Or, Amos et dans des installations d'Hydro-Québec de la Baie-James (La Grande [LG] 1, LG2, LG2-A, LG3, LG4, Laforge-1, Eastmain 1, Eastmain 1-A).
7. Un codage thématique a été fait sur la presque totalité du corpus, avec accords interjuges entre la DFE et un expert des thèmes abordés.
8. Le concept de passeur culturel tel que discuté par Zakhartchouk (2006) en éducation est réinvesti ici. Nous le concevons comme l'effort du mentor pour adapter la culture organisationnelle aux besoins et aux capacités des travailleurs et pour les amener à faire face aux exigences de cette culture organisationnelle.

RÉFÉRENCES

- Administration régionale Kativik. (2011). *Les emplois au Nunavik*. Résultats d'une enquête menée auprès des employeurs du Nunavik. <http://www.ccpnimt-fnilmac.com/dl/5.pdf>.
- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2015). *Fiche d'information : Enquête nationale auprès des ménages de 2011, données démographiques, niveau de scolarité et résultats sur le marché du travail des Autochtones*.
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*.
- Avenier, M.-J. et Gavard-Perret, M.L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. Dans M.L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon et A. Jolibert (dir.). *Méthodologie de la recherche en sciences de la gestion* (p. 11-62). Pearson.
- Bougie, E., Kelly-Scott, K., et Arriagada, P. (2013, novembre). Expériences au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuit et des Métis. Statistiques Canada (publication no 89-653-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-653-x/89-653-x2013001-fra.htm>.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Logiques communicationnelles et mutations de temporalités : enjeux et défis pour l'adulte contemporain*. www.jeanpierreboutinet.fr/upload/100215170848Conference_JPB.pdf
- Boutinet, J.-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. L'orientation scolaire et professionnelle, 43(4), 1-13. <http://journals.openedition.org/osp/4463>
- Calver, M. (2015). *Closing the Aboriginal Education Gap in Canada: Assessing Progress and Estimating the Economic Benefits*. CSLS Research Reports. Center for the Study of Living Standards.
- Cardu, H. et Bouchamma, Y. (2013). *Identité et insertion socioprofessionnelle : un outil de counselling interculturel auprès de femmes immigrantes*. Québec : Les actes du CON AT.
- Caron, J., Asselin, H. et Beaudoin, J.-M. (2018). Attitudes et comportements des employeurs à l'égard de la main-d'œuvre autochtone dans le secteur minier. Rapport soumis à : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et au Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). École d'études autochtones, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Caron, J., Asselin, H. (2018). Attitudes et comportements des employeurs à l'égard de la main-d'œuvre autochtone dans le secteur minier. Rapport soumis à : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et au Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). École d'études autochtones, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. https://docs.wixstatic.com/ugd/b081c5_8b44cf7f68094ebba3a5d98cec6ad556.pdf
- Ciceri, C. et Scott, K. (2006). *The determinants of employment among Aboriginal peoples*. Human Resources and Social Development Canada. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1312&context=aprci>.
- Comité consultatif des Premières Nations et des Inuit sur le marché du travail. (2016). *L'État du marché du travail au Québec pour les Premières nations et les Inuit. Situation récente et tendances*. <http://www.ccpnimt-fnilmac.com/publica/fr6.pdf>.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill Queen's University Press.

- Deschênes, É. (2020). *La gestion de l'éducation dans les écoles des communautés autochtones du Québec, la confiance au premier plan*. Presses de l'Université du Québec : Montréal.
- Deschênes, É. (2022). L'insertion sociale et professionnelle des travailleurs autochtones : des pistes claires pour contribuer concrètement et efficacement.
- Deschênes, É. (2023). Une relation de confiance à bâtir avec les Premières Nations et les Inuits. *Gestion*, 48(1), 65-69. <https://doi.org/10.3917/riges.481.0065>
- Girod-Séville, M., Perret, V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.A. Thiétart et coll. (dir.). *Méthodes de recherche en management* (p. 13-33). Dunod.
- Glaserfeld E. von. (2001). The radical constructivist view of science. *Foundations of Science, special issue on Impact of Radical Constructivism on Science*, 6(1), p. 31-43. <https://doi.org/10.1023/A:1011345023932>
- Gouvernement du Canada. (2017). *Les Autochtones vivant hors réserve et le marché du Travail : Estimation de l'Enquête sur la population active, 2007 à 2015*.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Stratégie ministérielle d'intégration professionnelle des Premières nations et des Inuits*.
- Guba E.G. et Lincoln Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. Denzin et Y. Lincoln (dir.). *The landscape of qualitative research* (p. 195-220). Sage.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous Methodologies. Characteristics Conversations and Contexts*. University of Toronto Press.
- Moar, F. (2009). *Nine Cree Communities of Eeyou Itchee, Statistical Profile from the 2008 Cree Labour Market Survey*. Cree Regional Authority, Human Resources and Skills Development Canada. https://acee-ceaa.gc.ca/5D97CA58-docs/statistical_profile_2008-eng.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin.
- Paul, M. (2009). *Accompagnement. Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Morin.
- Savoie-Zajc, L. (2006). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 293-316). Presses de l'Université du Québec.
- Schnarch, B. (2004). Ownership, control, access, and possession (OCAP) or self-determination applied to research – a critical analysis of contemporary First Nations research and some options for First Nations communities, *Journal of Aboriginal Health*, 1(1), p. 80-95.
- Schneider, S. et Barsoux, J.-L. (2003). *Management interculturel*. 2e Édition. Pearson.
- Soutenain, J.-F. et Farcet, P. (2006). *Organisation et gestion de l'entreprise*. Paris, édition Foucher.
- Smith, L.T. (2021). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. 3e édition. Bloomsbury.
- Théberge, D., Beaudoin, J.-M., Asselin, H., Ben Mansour, J., Bouthillier, L., St-Jean, É. et Fabi, B. (2019). *Regards sur les attitudes et comportements des employeurs à l'égard de la diversité de la main-d'œuvre – le cas des personnes autochtones (rapport global)*. Rapport soumis à : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et au Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). Université Laval.
- Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony Indigenous Research Methods*. Fernwood.

Wittorski, R. (2013). Les enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des inspecteurs du travail. Dans Kaddouri M. et M. Sorel (Éd.). *Dynamiques identitaires*. L'Harmattan.

Zakhartchouk, J.-M. (2006). *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves : réflexion et exemples pratiques*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique.

ÉMILIE DESCHÊNES est professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle possède une vingtaine d'années d'expérience dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la gestion, plus spécifiquement auprès des Premières nations et Inuit au Québec. Chercheuse et autrice, ses domaines d'intérêt et ses travaux en collaboration avec les communautés et nations se concentrent depuis quelques années sur les stratégies de décolonisation des institutions québécoises, incluant l'inclusion et la valorisation des perspectives des PNI, puis les stratégies d'insertion et de rétention des apprenants et des travailleurs des PNI en formation et en emploi. La réalisation de son postdoctorat en management interculturel au HEC a donné lieu à la publication d'un ouvrage sur les pistes d'intervention en formation et en emploi des Premières Nations et Inuit, qu'elle réinvestit dans sa pratique en consultation et conseil auprès des établissements d'enseignement, dont des centres de formation professionnelle, et des employeurs, notamment dans le secteur de l'exploitation des ressources naturelles. emilie.deschenes2@uqat.ca

ÉMILIE DESCHÊNES is a professor at the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. She has over twenty years of experience in the field of education, training, and management, more specifically with First Nations and Inuit in Quebec. As a researcher and author, her areas of interest and her work in collaboration with communities and nations have focused in recent years on strategies for the decolonization of Quebec institutions, including the inclusion and enhancement of the perspectives of FNIs, and then strategies for the integration and retention of learners and workers of FNIs in training and employment. The completion of her postdoctoral fellowship in intercultural management at HEC led to the publication of a book on the avenues of intervention in training and employment of First Nations and Inuit, which she reinvests in her practice in consulting with educational institutions, including vocational training centers, and employers, particularly in the natural resource development sector. emilie.deschenes2@uqat.ca

ACADEMIC WORK AND INSTITUTIONAL DIVERSITY IN CANADA

OLIVIER BÉGIN-CAOQUETTE, SÉBASTIEN BÉLAND *Université de Montréal*

GRACE KARRAM STEPHENSON, GLEN A. JONES *University of Toronto*

AMY SCOTT METCALFE *University of British Columbia*

ABSTRACT. The objective of this article is to determine if the work of full-time professors in Canada varies depending on the type of universities in which they are employed. A nonparametric comparison of multivariate samples based on data from the *Academic Profession in the Knowledge Society* (APIKS) survey was used to examine faculty perceptions of their academic work. The results show statistically significant, albeit minimal, differences between primarily undergraduate, comprehensive, and research-intensive institutions. This article confirms that, to a small extent, institutional diversity in Canada is mirrored in academic work, and argues that both vertical and horizontal forms of diversity may exist simultaneously depending on the relative value granted to specific academic activities.

TRAVAIL UNIVERSITAIRE ET DIVERSITÉ INSTITUTIONNELLE AU CANADA

RÉSUMÉ. L'objectif de cet article est de vérifier si, au Canada, le travail universitaire varie selon le type d'université dans laquelle les professeurs travaillent. En s'appuyant sur les perspectives des professeurs quant à leur travail, des tests de comparaisons non paramétriques d'échantillons multivariés ont révélé des différences statistiquement significatives, mais de faible ampleur, entre les universités de premier cycle, les universités polyvalentes et celles à forte intensité de recherche. Cet article, qui est basé sur les données du questionnaire La profession universitaire dans la société du savoir (APIKS), confirme que la diversité institutionnelle au Canada se reflète dans le travail universitaire et soutient que les diversités horizontales et verticales existent simultanément en fonction de la valeur accordée à certaines activités universitaires.

Societal demands on higher education are becoming more complex, requiring institutions with specialized knowledge and programs. Scholars and policy actors call for a distinction between research-intensive universities, teaching-focused universities, community colleges, and

technical institutes (Fallis, 2013; van Vught, 2009). In Canada, however, the public university sector has no official federal policy supporting differentiation within the category of “university.” This lack of government policy differentiating universities is noteworthy and has led professional associations and media outlets to develop their own categories delineating university types. These groupings, however, are rarely the product of empirical studies and raise the question of how closely they reflect actual differences. Using data on academic work and perceptions of professors across Canada, collected in the *Academic Profession in the Knowledge Society* (APIKS) survey, this study is the first to verify if, and to what extent, academic work, as perceived by professors themselves, varies significantly between the type of institution at which they are employed.

INSTITUTIONAL DIVERSITY IN CANADA

The period immediately following the Second World War was a time of significant isomorphism among Canadian universities (Codling & Meek, 2006) during which most institutions formalized their triadic mandate of teaching, research, and service. All offered undergraduate programming and most aspired to expand their research output and graduate offerings (Milian et al., 2016). By the 1970’s a distinguishable “Canadian” model of the university across provinces had appeared, despite no coordination by the federal government (Jones, 2018). This convergence can be attributed to massification, geographic distance between institutions, and unionization. Massification occurred in the aftermath of the Second World War as veterans returned home and received financial support to attend university. The growth in enrolment was facilitated by establishing new secular universities as well as a separate sector of technical colleges. The presence of the latter, a non-university sector, not surprisingly, served to form an institutional identity among universities (Codling & Meek, 2006). Geographically, in the 1960’s, most Canadian cities housed one university at which the eligible students from the surrounding region enrolled. The distance between Canadian cities made it unlikely for students to commute for university and this required most universities to be comprehensive institutions with a wide range of undergraduate programs and growing graduate programs (Jones, 1998). This contributed to programmatic and reputational convergence as universities across Canada were seen to offer comparable programs of like quality (Jones, 2018).

Universities also mimicked each other in the hiring of faculty. Throughout the 1970’s and 1980’s many faculty associations unionized, or faculty joined broader public unions that codified their work. While specific

contracts differed between institutions based on unique collective agreements, there were overarching similarities, such as the expectation for teaching, research, and service (Jones, 2018). Umbrella organizations were formed to network union activities, and these contributed to further convergence through the sharing of best practices in academic hiring and employment (Jones et al., 2014).

When compared internationally, Canada's lack of diversity between universities and within academic work has been a point of identification (Codling & Meek, 2006). However, since 1995 financial challenges, the increased demand for degrees, and the pressures of the knowledge society to produce research, have started a gradual process of differentiation among Canadian universities (Jones, 2018). Research-intensive universities developed exclusive international partnerships with highly ranked institutions while other institutions, such as a group of four smaller universities in the Maritime provinces, formed the Maple League to highlight their small campus, student-oriented approach (MacDonald, 2016). This gradual trend toward differentiation is being further formalized in some provinces by a policy context that advocates for orchestrated system diversity. British Columbia and Alberta have been leaders in developing system diversity, articulating distinct roles for diverse institutions, and relatively smooth transfer pathways between them. In contrast, Ontario's government has merely recommended differentiation, citing it as the solution to the quality challenge and growing enrolment (Milian et al., 2016). At present there is, however, little research to determine how university differentiation across Canada is reflected in academic work.

CONCEPTUAL FRAMEWORK

Institutional diversity and academic work

The concept of diversity is widely used in the educational sciences. Traditionally, and as defined by Banks (2012), "Diversity is both an unalterable state and a social and ecological value that, if acknowledged and addressed, promotes inclusion of individuals and cultures" (p. 1886). In sociology of science, however, diversity refers to the variety of organizations (van Vught, 2009). Some authors or organizations have suggested links between the diversity of organizations and individuals. The Ministry of Training, Colleges and Universities (2013) suggests that a variety of establishments responds more adequately to the needs of a diversified clientele. Milian et al. (2016), for their part, suggest that the inequities and stratification that arise from diversity keep students in their

social classes. The two concepts are nonetheless distinct, and this article focuses on *diversity* as a static concept referring the state of the variety of institutions at a specific point in time. Along the same line, *differentiation* speaks to the dynamic process where, over time, there is a *divergence* of institutional mandates and types. *Convergence* is when institutions become more similar, also referred to as *institutional isomorphism*. Second, scholars have pointed to different forms of diversity. *Systemic* or *external diversity* is the difference between institutions, while *internal diversity* points to the differences within an institution. Furthermore, Teichler (2011) distinguishes *vertical diversity* (based on the perceived performance or reputation) from *horizontal diversity* (based on different mandates, profiles, or programs). Cantwell et al. (2018) argue that, in some systems, vertical diversity takes the form of bifurcation, which is a binary division of an “artisanal” prestigious sub-sector and a “demand-absorbing” sub-sector providing accessible educational opportunities. Third, Birnbaum (1983) presented seven sub-categories that can be used to analyze external diversity: systematic, structural, programmatic, procedural, reputational, constituential, and values or climate.

The multiple forces differentiating higher education institutions also intersect with the transformation of the academic profession (Kwiek, 2018). Shin and Jang (2013) explained that, among the policy initiatives developed to support world-class universities, vertical differentiation (through funding concentration or incentive systems) has transformed faculty hiring, work, and working environment. In Germany, Kehm (2013) reported the Excellence Initiative strengthened top-down leadership, changed the portfolio of disciplines, and increased the number of precarious research positions. In Korea, Shin and Jang (2013) explained that research funding and governance reforms encouraged international faculty hiring and the recognition of internationally distinguished performance. Locke (2011) noted rankings also impacted academic work by transforming universities’ relationships with external constituencies, such as prospective students, employers, governments, and funding agencies.

In Canada, a small body of research has emerged examining the differences in academic work in relation to institutional differentiation. The 2007 *Changing Academic Profession* (CAP) survey (Metcalf et al., 2011) revealed a greater proportion of faculty members in primarily undergraduate universities felt they were somewhat or very influential in key academic decisions compared to their counterparts in comprehensive universities, who felt they were more influential than faculty in medical / doctoral universities. Faculty in comprehensive universities

were less likely to perceive top-down management than in the two other categories. Metcalfe et al. (2016) also reported a larger proportion of academics working in medical / doctoral institutions had a stronger interest in research over teaching compared to their counterparts in other universities. In Ontario, Higher Education Quality Council of Ontario (2012) observed, on average, faculty who were active in research (measured by grants or publications) taught almost one course less than those who were not. Polster (2015) noted growing pressures on faculty at some institutions to pursue external funding, and Ross et al. (2019) suggested a reinforcement of hierarchies between institutions and between permanent / contract faculty, and between teaching-only and other faculty. Research by Vajoczki et al. (2011) described the teaching-stream positions that have been established as universities move toward expanding their internal diversity, and postulated this diversity was mirrored in academic work; however, little empirical research exists to confirm this relationship.

Categorizing Canadian universities

In Canada, categorizing universities is a challenge because most categories were created by private organizations and do not reflect legal provisions. Canada's most well-known typology is the one developed by *Maclean's* (2019), a Canadian news magazine. To rank comparable institutions, *Maclean's* distinguishes universities based on their size, the proportion of graduate students, the range of programs, and levels of research production. In its original intent, "universities in the three categories are treated as separate but equal" (Page, 1996, p. 31). Thus, the *Maclean's* typology is an example of a horizontal conception of diversity, focusing on differences in institutional mandates and programs (Teichler, 2011). The resulting three types of universities in *Maclean's* typology are: *primarily undergraduate* (focused on undergraduate education), *comprehensive* (conducting a significant amount of research with a wide range of graduate and undergraduate programs), and *medical / doctoral* (larger and research-intensive universities with a large proportion of graduate students). Universities within each type are ranked based on 14 performance indicators related to five categories: students (awards, access to professors, and satisfaction); faculty (awards, research grants, publications, and citations), resources (budget, research funding, and library services); student support (budget spent on student services, scholarship, and bursaries), and reputation (based on a reputational survey).

This typology, however, presents methodological and representativeness limitations. First, Page (2001) reported the indicators did not correlate

with one another and there were statistically significant differences within each type. Second, the typology is ill-adapted to the Quebec higher education system (HES) since most of the universities in the Université du Québec network do not appear in any category. Moreover, two specialized graduate institutions (the National School of Public Administration and the National Institute for Scientific Research), two engineering schools (École de technologie supérieure and École Polytechnique) and one business school (École des hautes études commerciales) do not fit Maclean's categories. Despite those limitations, the typology remains widely used in Canada, both in public discourse and empirical studies. Orton (2003) suggested expanding the Maclean's typology by including First Nations and Métis institutions and special-purpose organizations. Piché's (2015) study used this expanded version for a hierarchical cluster analysis. He found Ontario's university sector decreased in systemic diversity between 1994 and 2010, and universities were increasingly characterized as either undergraduate or research-intensive. Furthermore, the University of Toronto was a cluster of its own. Metcalfe et al. (2016) relied on Maclean's typology to compare academic experiences; but to date, no study has verified if and to what extent academic work, as perceived by professors themselves, varies significantly between medical / doctoral, comprehensive, and primarily undergraduate institutions.

While the Maclean's categories are descriptive, a different perspective on diversity emerged in 1991 when the 10 Canadian universities with the largest research funding formed a group. This organization gradually expanded to become the U15 in 2011 and currently includes institutions in each region (Jones et al., 2014). The U15 (2020) claims its members undertake 80% of all competitive university research funding in Canada and award more than 70% of all doctorates. ReSearch Infosource Inc. (2018) produces the annual report on *Canada's Top 50 Research Universities* and, in 2018, confirmed that the U15 formed the 15 highest-ranked institutions in Canada. As an organization, the U15 highlights vertical differentiation within the Canadian higher education and argues for a concentration of funding in its members who form "the top of the pyramid" [author translation] (Lacroix & Maheu, 2015, p. 171).

In their studies of research-intensive universities in Canada, France, the United Kingdom and the United States, Lacroix and Maheu (2015) divided universities into three categories. At the top of the hierarchy are 15 "multiversities" that offer a broad range of programs at all levels and in all disciplines, often including medical schools. This group includes the universities that have the largest research output (often in the natural and health sciences) and consequently make it into the top tier of global

university rankings. It is worth mentioning, notwithstanding two exceptions, the U15 “multiversities” are the same found in the *Maclean’s* category, medical / doctoral. Without testing for significant differences, Lacroix and Maheu (2015) found it irrelevant to use both typologies simultaneously. Following this logic, the middle of the hierarchy would be occupied by comprehensive universities that do not have a medical school but have a large research output and programs of study for all cycles and in all disciplines, including a diversity of professional programs. At the base of the hierarchy are what they call “other universities”, but are primarily undergraduate institutions.

To study how institutional diversity is mirrored in academic work, one needs to identify a set of variables linking the two phenomena. The four constructs developed by Lacroix and Maheu (2015) provide exploratory avenues. First, the U15’s distinctive features would relate to research activities and publications: their faculty would conduct the bulk of fundamental research in the country, obtain most of the federal grants, but also benefit from large private funding and donations. The second distinctive feature relates to teaching and student populations. The U15 account for half of the undergraduate student population, but also for 55% of master’s level students and 68% of the doctoral students. Those institutions would generally include a school of graduate studies and a long tradition of higher admission standards. The third feature relates to governance. Lacroix and Maheu (2015) suggest that “multiversities” benefit from larger institutional autonomy and that, although constrained by local unions and associations, their administrators’ right to manage is extensive. They also note that leaders at “multiversities” are often visionary and innovative, and their managers and professionals are highly qualified as well as high achieving. A fourth set of distinctive characteristics relate to internationalization. These universities have a clear international strategy, recruit professors from abroad, and attract a greater proportion of international graduate students. Multiple authors have used similar constructs relating to research funds and performance, graduate students, governance, and international outreach to characterize “world-class universities” in other jurisdictions (Aghion et al., 2009; Cantwell et al., 2018; Kwiek, 2018; Salmi, 2009).

Research questions

At this stage, the literature suggests different types of universities provide faculty with different working environments in terms of research, student population, governance, and internationalization, but no study has tested if academic work in Canada reflects the suggested differences. Drawing on

data of faculty's own perception regarding their work and working environment, this article aims at answering two research questions:

1. Are there significant differences in professors' academic work and perceptions of working environment between the type of university at which they are employed?
2. If so, for which variables is there a significant difference between university types?

METHODOLOGY

Participants

This article presents findings from the Canadian segment of APIKS study. Data were collected between October 2017 and June 2018. Invitation emails were sent to 45,437 academics in 64 (of the 68) publicly funded universities, 31,728 of whom were later determined to be eligible to complete the survey according to the study criteria. Data were collected in both French ($n = 725$) and English ($n = 2243$). A total of 2,968 surveys were valid, for a response rate of 9.4% (see Table 1).

Administering a long online survey contributed to a modest response rate (Fan & Yan, 2010), but the valid responses are representative of the larger population of Canadian faculty as reported by Statistics Canada (University and College Academic Staff System, 2018). In the samples, 49% of the participants identified as male, 51% as female; 16% were assistant professors, 37% were associate professors, and 41% full professors. The survey did not ask for participants' ethnicity, but 89% of the sample reported holding a Canadian citizenship.

A Chi Square Goodness of Fit test (Chi, 2) was performed in relation to four areas, and it indicated the difference was not significant ($0.3 < p < 0.7$) for age, rank, nor discipline, but was significant for gender. Even if the sample does not appear to be significantly different from the population, the fact remains that a sample of this size limits the generalization of the results to all faculty members in Canada and should prompt the reader to be cautious.

As shown in Table 1, the 64 universities surveyed were categorized into four categories that reflect the U15 and *Maclean's* categories, except for the University of Waterloo and the Université de Sherbrooke. Waterloo is categorized as "comprehensive" in the *Maclean's* ranking although it is a member of the U15 and, conversely, the Université de Sherbrooke, which is not a member of the U15, but is part of the medical / doctoral type in *Maclean's*. Four of the 64 sampled institutions were not part of the U15

nor categorized by the *Maclean's*. Those “specialized” institutions generally offer programs at all levels but in a very limited number of disciplines. The 61 respondents from those four institutions, as well as those who did not indicate their institution, were not included in our statistical analyses. The sample for the analyses therefore consists of 2,851 respondents.

TABLE 1. *Percentage of valid surveys by institutional type*

	Institutions		Faculty	
	(#)	(%)	(#)	(%)
University Type				
Comprehensive	16	25%	738	25%
Primarily Undergraduate	29	45%	593	20%
Research-intensive	15	23%	1520	51%
Specialized	4	6%	61	2%
Unknown	-	-	56	2%
Total	64	100%	2968	100

Instrument

The survey included eight sections, 52 questions, and resulted in a database of 385 variables. Following the implicit conceptualization behind *Maclean's* original typology and the explicit conceptualization provided by Lacroix and Maheu (2015), we selected 20 variables related to four constructs: research activities and publications, teaching activities and student populations, perception of governance, and perception internationalization (see Table 3).

Analyses

The first analysis aimed to examine whether, given the 20 variables selected, the *Maclean's* and that of U15 typologies produced similar results. Nonparametric comparisons of multivariate samples were produced using approximations for ANOVA Type, Wilks' Lambda, Lawley Hotelling and Bartlett Nanda Pillai Test statistics with 500 permutations, and the findings for the two typologies. R package *npmv* (Burchett et al., 2017) was used to approximate these methods. Post-hoc tests were computed in R to assess group differences for each of the 20 variables under investigation. First, Fisher's exact tests with multiple comparisons were used to locate differences in discrete variables and the Cramer V was used to quantify the effect size. Second, continuous variables were analyzed using the Kruskal-Wallis test and the Dunn's test of multiple comparisons using rank sums (Dinno, 2017). The effect size was reported using the η^2 .

Limitations

This study presents important limitations, one of which relates to the sample size, which limits the generalizability of the findings. In addition, although the variables extracted from the questionnaire directly stem from the conceptual framework, some of them relate to the academic work while others relate professors' perception of their working environment. The latter should be interpreted with caution since the relationship between a working environment and its perception might not be direct. This study solely focuses on the work of university professors; however, some of the tasks associated with institutional diversity could be undertaken by other types of actors, such as lecturers and research professionals.

FINDINGS

Are there significant differences in academic work between university types?

The objective of this paper is to verify if, in Canada, faculty work and faculty's perception of their working environment vary depending on the type of university. As shown in Table 2, the non-parametric MANOVA reveals academic work varies depending on the type of university in which they work. The Lawley Hotelling type (McKeon's F approximation) statistic test revealed the global hypothesis of equality between groups was rejected at a significant level. Subset algorithms based on factor levels revealed the hypothesis of equality was rejected for all groups. All appropriate subsets using factor levels have been checked using a closed multiple testing procedure, which controls the maximum overall type I error rate at $\alpha=0.05$. What the MANOVA also reveals is both the Maclean's original typology and the U-15 typology produce almost identical results. Thus, to lighten the text, we will only present the findings based on the original Maclean's typology, and we will refer to medical / doctoral universities as "research intensive."

TABLE 2. *Nonparametric MANOVA with permutations (Nb. Permutations = 500)*

Effect	Maclean's original typology				U15/ Maclean's typology			
	Test Statistic	df1	df2	Perm . P-value	Test Statistic	Df1	Df2	Perm . P-value
ANOV	6.54	23.5	3628.2	0.00	6.67	23.5	3826.4	0.00
A type		3	6			4	0	
test p-value								

McKeon approx. for the Lawley Hotelling g	3.38	40.00	652.59	0.00	3.06	40.00	652.59	0.00
Muller approx. for the Bartlett-Nanda-Pillai Test	3.37	40.31	725.70	0.00	3.02	40.31	725.70	0.00
Wilks' Lambda	3.38	40.00	720.00	0.00	3.04	40.00	720.00	0.00

Table 3 compares average responses to the selected 20 variables based on the type of institution in which respondents work. The distribution of work at research-intensive universities aligns with professors' strong preference for research over other activities. Professors in research-intensive universities are more likely to dedicate a larger proportion of their time to research, prefer research to other activities, characterize their research as basic / theoretical, produced more scholarly contributions, including more journal articles, and receive a larger proportion of their research funding from national research funding agencies or industry. With regards to teaching activities, faculty in research-intensive institutions report spending a smaller proportion of their teaching in bachelor's programs, the same proportion as their counterparts in comprehensive institutions teaching in master's programs, and a greater proportion of their time teaching in doctoral programs. Faculty in primarily undergraduate institutions, however, are slightly more likely to work in institutions that set quantitative load targets for the number of master's and doctoral students for supervision.

TABLE 3. Means and standard deviations for 20 survey items (n = 2851)

Variables	Average (s.d.)	Maclean's original typology		
		Med/Doc	Comp	Undergrad
<i>Research activities and publications</i>				
B1_AB2 Proportion of hours per week dedicated to research when classes are in and not in session (%)	0.40 (0.19)	0.42 (0.19)	0.40 (0.18)	0.35 (0.18)
B2 Regarding your own preferences, do your interests lie primarily in teaching or in	2.73 (0.85)	2.84 (0.86)	2.74 (0.81)	2.45 (0.88)

research? (1-5; 5 = primarily in research)				
D2_1 How would you characterize the emphasis of your primary research? - Basic/theoretical (1-5; 5 = very much so)	3.42 (1.32)	3.50 (1.31)	3.31 (1.32)	3.42 (1.34)
D2_3 How would you characterize the emphasis of your primary research? - Commercially-oriented/intended for technology transfer (1-5; 5 = very much so)	1.70 (1.12)	1.67 (1.09)	1.69 (1.15)	1.73 (1.16)
D3_4 How many of the following scholarly contributions have you completed in the past 3 years? - Articles published in an academic journal (number of articles)	8.14 (10.61)	9.54 (11.84)	7.42 (8.88)	5.44 (8.86)
D3_SUM How many of the following scholarly contributions have you completed in the past 3 years? - Sum of all scholarly contributions (number of scholarly contributions)	24.82 (26.23)	26.81 (26.83)	24.92 (25.23)	18.62 (23.63)
D6_2_A Proportion of funding coming from national research funding agencies (%)	33.53 (38.07)	37.05 (38.80)	35.27 (37.76)	21.24 (34.86)
D6_4 Proportion of the funding from business firms or industry? (%)	3.26 (12.11)	3.48 (12.41)	3.10 (11.87)	1.96 (9.78)
<i>Teaching activities and student population</i>				
C1_1 Proportion of your teaching related activities you conduct for teaching leading to bachelor's degree or equivalent (%)	58.73 (34.41)	51.01 (34.11)	57.17 (31.83)	78.86 (29.90)
C1_2 Proportion of your teaching related activities you conduct for teaching leading to master's degree or equivalent (%)	21.49 (24.40)	23.27 (24.19)	24.20 (24.25)	12.27 (20.78)
C1_3 Proportion of your teaching related activities you conduct for teaching leading to doctoral students (%)	14.18 (20.26)	19.16 (22.01)	13.69 (19.16)	4.56 (13.27)
C3_3 Does your institution/unit set quantitative load targets for the number of second-degree students (master's students) for supervision? (1 = yes; 2 = no)	1.89 (0.32)	1.87 (0.34)	1.89 (0.31)	1.94 (0.24)

C3_4 Does your institution/unit set quantitative load targets for the number of third-degree students (doctoral students) for supervision? (1 = yes; 2 = no)	1.91 (0.29)	1.87 (0.34)	1.93 (0.26)	1.99 (0.11)
<i>Perception of governance</i>				
F3_1 At your institution, there is competent leadership (1-5; 5 = strongly agree)	3.07 (1.24)	3.12 (1.25)	3.13 (1.20)	2.85 (1.26)
F3_4 At your institution, there is a top-down management style (1-5; 5 = strongly agree)	3.66 (1.21)	3.76 (1.16)	3.44 (1.26)	3.74 (1.20)
F3_5 At your institution, there is collegiality in decision-making processes (1-5; 5 = strongly agree)	2.81 (1.16)	2.73 (1.14)	2.99 (1.19)	2.68 (1.17)
<i>Perception of internationalization</i>				
C4_9 Since you started teaching, the number of international students has increased (1-5; 5 = strongly agree)	3.63 (1.23)	3.72 (1.16)	3.44 (1.28)	3.70 (1.25)
C4_10 Currently, most of your graduate students are international (1-5; 5 = strongly agree)	2.45 (1.43)	2.53 (1.43)	2.35 (1.43)	2.31 (1.37)
F6_1 Your institution has a clear strategy for internationalization (1-5; 5 = strongly agree)	2.98 (1.15)	3.15 (1.14)	2.88 (1.13)	2.84 (1.17)
F6_6 Your institution encourages the recruitment of faculty members from foreign countries (1-5; 5 = strongly agree)	2.53 (1.12)	2.74 (1.14)	2.46 (1.08)	2.15 (0.97)

In governance, faculty members in research-intensive and comprehensive universities agree there is competent leadership in their institution more than their counterparts in primarily undergraduate universities. Yet faculty members in comprehensive universities agree less with the statement regarding top-down management and more with the statement regarding collegiality. Faculty members in research-intensive and comprehensive institutions perceive there are more international graduate students, a clearer international strategy, and more intentional recruitment of international faculty than counterparts in primarily undergraduate institutions.

For which variable is there a significant difference between university types?

Overall Cramer V (Fisher's exact test) and chi-squared (Kruskal-Wallis test) are significant for 18 of the 20 selected variables. The two variables that do not explain group differences are those related to the characterization of research, namely whether research activities are basic and theoretical (D2_1) or commercially oriented and intended for technology transfer (D2_3).

Fisher's exact tests were run for 12 ordinal variables. Although groups vary significantly for 10 of the 12 variables, overall Cramer's V shows weak (between 0.10 and 0.20) to very weak (under 0.10) associations between the three university types and those variables. The only variables for which there is a weak association are the preference for research (B2), the presence of quantitative target loads for doctoral supervision (C3_4), the recruitment of international faculty (F6_6). Levels of association appear stronger when only research-intensive and primarily undergraduate universities are compared. Some variables, however, reveal that differences lie mostly between comprehensive and primarily undergraduate institutions. The overall level of association between university type and top-down management (F3_4) or collegiality (F3_5) is very weak, and weak when we compare comprehensive institutions to primarily undergraduate.

TABLE 4. Comparison involving discrete variables (Maclean's original typology)

Variables	Overall		Comp. vs. Und.		Comp. vs. Med/Doc		Und. vs. Med/Doc	
	F.T.	C.V.	F.T.	C.V.	F.T.	C.V.	F.T.	C.V.
<i>Research</i>								
B2	p<.01	.13	p<.01	.17	p<.01	.09	p<.01	.21
D2_1	n.s.	.05	n.s.	.05	n.s.	.08	n.s.	.04
D2_3	n.s.	.04	n.s.	.04	n.s.	.06	n.s.	.04
<i>Student population</i>								
C3_3	p<.01	.09	p<.01	.08	p<.05	.03	p<.01	.10
C3_4	p<.01	.16	p<.01	.14	p<.01	.09	p<.01	.19
<i>Governance</i>								
F3_1	p<.01	.07	p<.01	.11	n.s.	.05	p<.01	.10
F3_4	p<.01	.09	p<.01	.13	p<.01	.14	n.s.	.05
F3_5	p<.01	.09	p<.01	.14	p<.01	.12	n.s.	.05
<i>Internationalization</i>								

C4_9	p<.01	.08	p<.01	.10	p<.01	.12	n.s.	.06
C4_10	p<.01	.09	p<.01	.12	p<.05	.08	p<.01	.13
F6_1	p<.01	.09	n.s.	.05	p<.01	.12	p<.01	.13
F6_6	p<.01	.15	p<.01	.15	p<.01	.12	p<.01	.24

C.V.: Cramer V value ($0 \leq X < 0.10$ = Very Weak; $0.10 \leq X < 0.20$ = Weak; $0.20 \leq X < 0.30$ = Moderate; $X \geq 0.30$ = Strong);

F.T.: adjusted p-values of a Fisher exact test based on 2000 replications;

n.s.: non-significant adjusted p-value.

Kruskall-Wallis' test was used to test for the overall difference between the three groups and the difference was significant ($p < 0.01$) for the eight continuous variables. The magnitude of the difference is, however, very small. The Eta^2 reveals the typologies explain between 0.3% (D3_SUM) and 13% (C1_3) of the variance in the dependent variables. Four variables (B1_AB2, D3_4, C1_1, C1_3) reveal differences between each pair of groups, but four other variables (D3_SUM, D6_2_A, D6_4, C1_2) reveal non-significant differences between research-intensive and comprehensive universities. Like for the ordinal variables, difference magnitudes appear slightly larger when research-intensive and primarily undergraduate institutions are compared than when comprehensive universities are compared to the others. The results suggest the typology is associated with significant differences between university types, although it only explains a small portion of total variance in professors' responses.

TABLE 5. Comparison involving continuous variables (Macleane's original typology)

Variables	Overall		Comp. vs. Und.		Comp. vs. Med/Doc		Und. vs. Med/Doc	
	K.W.	Eta ²	Dunn	Eta ²	Dunn	Eta ²	Dunn	Eta ²
<i>Research</i>								
B1_AB2	p<.01	.02	p<.01	.01	p<.01	.002	p<.01	.02
D3_4	p<.01	.04	p<.01	.01	p<.01	.01	p<.01	.04
D3_SUM	p<.01	.003	p<.01	.003	n.s.	.000	p<.01	.003
D6_2_A	p<.01	.03	p<.01	.02	n.s.	.000	p<.01	.03
D6_4	p<.01	.004	p<.01	.004	n.s.	.000	p<.01	.004
<i>Student population</i>								
C1_1	p<.01	.11	p<.01	.06	p<.01	.004	p<.01	.11

C1_2	p<.01	.06	p<.01	.05	n.s.	.000	p<.01	.05
C1_3	p<.01	.13	p<.01	.05	p<.01	.02	p<.01	.12

Dunn: adjust p-value from the Dunn's test of multiple comparisons using rank sums;

Eta²: proportion of variance in the dependent variable explained by the independent variable;

K.W.: adjusted p-value from Kruskal-Wallis test by rank; n.s.: non-significant adjust p-value.

DISCUSSION

The objective of this paper is to determine if the work of full-time professors in Canada varies depending on university type. The findings suggest that, notwithstanding the typology of universities, institutional diversity in Canada is, to a small extent, reflected in participants' academic work and perceptions of their working environment. Our findings also suggest the relationship between institutional types and academic work is partly explained by four constructs: research activities and publications, teaching activities and student populations, perception of governance, and perception internationalization.

Academic work in research-intensive universities

Previous research suggested, in Canada, there was some evidence of institutional diversity (Piché, 2015), and faculty members reported different experiences in different institutions (Metcalf et al., 2016), but his study is the first to confirm statistically significant differences in academic work between research-intensive, comprehensive, and primarily undergraduate institutions. Although the differences are small in magnitude, ten variables suggest that, *compared to their counterparts at all other universities*, professors in research-intensive universities in Canada:

1. Spend a larger proportion of their time on research activities,
2. Have a stronger preference for research than teaching,
3. Publish more scholarly articles,
4. Spend less of their teaching time with undergraduate students,
5. Spend more of their teaching time with doctoral students,
6. Are less likely to encounter quantitative target loads for master's students' supervision,
7. Are less likely to encounter quantitative target loads for doctoral students' supervision,
8. Are more likely to teach international graduate students,

9. Perceive a clearer internationalization strategy,
10. Perceive more intentional recruitment of international faculty.

This study also indicates the characteristics of research-intensive institutions are reflected in academics' professional activities and perceptions of working environment. For example, the "world-class" or "flagship" status is, to a large extent, associated with universities' research production (Cantwell et al., 2018), and, correspondingly, faculty members who work in those institutions spend more time on research and publish more scholarly articles. Similarly, while studies characterize research-intensive universities as having a larger proportion of graduate students (Aghion et al., 2009), and international students (Salmi, 2009) and faculty (Shin & Jang, 2013), our findings confirm these characteristics are reflected in professors' time with graduate and international students, and their cognizance of an international strategy and international faculty recruitment. Although research-intensive universities count more graduate students and their leadership is depicted as strategic (Lacroix & Maheu, 2015), Canadian faculty members employed by those institutions are less likely to encounter supervision targets, which could be related to the level of academic freedom enjoyed in that type of institution (Karran & Mallinson, 2019). These findings support, to a small extent, a claim that the U15 (2020) members provide academics with a different working environment.

However, one should keep in mind this distinctive character remains clearer when research-intensive universities are compared to primarily undergraduate rather than comprehensive institutions. Five variables suggest that faculty members in comprehensive institutions do not differ significantly from their counterparts in research-intensive universities in terms of scholarly contributions, teaching time to master's students, nor in terms of the proportion of their research funding coming from federal research grants. Our interpretation is that there is noteworthy intra-group variance in the "comprehensive" category (Page, 1996), with some institutions following a research capacity-building strategy and others securing their share of the student market (Cantwell et al., 2018).

The magnitude of institutional diversity

Differences and associations were significant for 18 variables, meaning the observed differences and associations are likely to reflect the characteristics of the Canadian professoriate and the possibility the findings occurred by chance is very small. However, as the American Statistical Association (Wasserstein & Lazar, 2016) explains, "Statistical significance is not

equivalent to scientific, human, or economic significance. Smaller p-values do not necessarily imply the presence of [...] more important effects” (p. 132). In other words, academic work varies between institutions, but by how much? Cramer’s V suggests weak to very weak levels of association between variables and institutional type, and the effect size (or η^2) of the differences between institutional types is small. In front of such results, this section focuses on exploring why institutional diversity explains little variance in professorial work and, consequently, what other factors should be considered.

Our findings seem to provide a more nuanced portrait than the institutionally aggregated data suggest. For instance, members of the U15 (2020) account for 80% of all competitively allocated research funding and 70% of full-time doctoral students in Canada; however, institutional types only explain 13% of the variance in the proportion of time professors spend with doctoral students, 2% of the variance of the time spent on research and 4% of variance of the numbers of published articles. As an illustration, participants from research-intensive universities reported spending 42% of their time on research and having published 9.54 scholarly articles, which is only 2% and 1.4 paper above sample’s averages (see Table 3). The implications are twofold: institutional diversity in Canada appears as a matter of volume and emphasis rather than of distinct institutions, and variations in academic work are the result of complex multilevel (individual, institutional, and systemic) interactions.

Our interpretation is in line with van Vught’s (2009) postulate that uniform environmental conditions and strong academic norms limit the effects of institutional diversity. First, geographic distance between institutions, rapid massification, and faculty unionization fostered isomorphic pressures on the development of Canadian HES (Codling & Meek, 2006), in which most universities adopted the triadic mandate of teaching, research, and service, and offered undergraduate and graduate programs (Milian et al. 2016). In addition, most provinces’ funding formulas make allocations based on undergraduate enrolment, meaning even the most research-intensive universities still need a large base of undergraduate students to function (Fallis, 2013). As Jones (2018) explained, “none of the U15 universities can be considered small, elite universities” (p. 220), and, in this sense, although Canada counts as a high-participation system, it does not adequately fit the distinction between an “artisanal” subsector and “demand-absorbing” subsector (Cantwell et al., 2018). Thus, institutional diversity appears in Canada as a matter of volume and emphasis rather than of distinct sub-sectors undertaking different work.

Second, in terms of academic norms, Skolnik (1986) had noticed that faculty, across the country, shared a professorship ethos, which could limit the effect of institutional diversity on how academics perceive their work. It is also worth noting, more than 80% of Canadian faculty are unionized, and that local unions are part of provincial and national umbrella associations, which level working conditions, standardize hiring practices and systematize expectations regarding teaching, research, and service (Jones, 2018). This would partly explain why the magnitude of diversity suggested by institutionally aggregated data is not entirely reflected in academic work as Canadian faculty in all institutional categories are engaged in similar activities, but to a different degree.

Moreover, as work is influenced by complex interactions between analytical levels above and below the institution (Porter & Umbach, 2001), part of the variance unaccounted for by the two typologies may be explained by individual and systemic factors. On the one hand, studies have showed that variables at the individual level (e.g., age, rank, gender, ethnicity) influence professors' research productivity (Kwiek, 2018), teaching experiences (Solem & Foote, 2004), or perception of the working environment (Webber & Rogers, 2018). The relative over-representation of female faculty in our sample could have influenced the findings. In sum, multilevel interactions between individual and institutional factors should be further explored, as Arimoto (2011) suggests that research-intensive universities attract and recruit faculty who possess the characteristics that allow those institutions to remain at the top.

Conversely, since education is an exclusive provincial jurisdiction in Canada, and since provincial HES vary in terms of internationalization, research production (Council of Canadian Academies, 2018), enrolment rates, language, and governance (Eastman et al., 2018), it is relevant to wonder if a specific type of institution in one province provides the same working environment as the same type of institution in another province. In sum, we contend that academic work is at the core of multilevel interactions, and although institutional differences are statistically significant, diversity stems from a much more complex system of interinfluences.

Forms of diversity in the Canadian context

The findings of this paper were almost identical when using both the Maclean's original typology and the U15 modified version. This is not surprising since these typologies only differ by two institutions. At the same time, it opens the question of which forms of diversity stem from these statistically significant, albeit very small, differences in academic

work. Using Teichler's (2011) concepts of vertical and horizontal diversity, are primarily undergraduate, comprehensive, and research-intensive universities *horizontally* different from another, as the *Maclean's* original typology based on program offering suggests (Page, 1996)? Or are they vertically different with the research-intensive occupying the top of a hierarchy (Lacroix & Maheu, 2015) based on research performance (Cantwell et al., 2018)? We suggest the same diversity, initially conceived as horizontal, is now vertical because of the unequal social value granted to different academic activities.

Cantwell et al. (2018) suggest the tendency toward vertical differentiation is magnified when students and their families compete for places in the most valuable institutions and when these institutions compete with one another and charge different tuition fees. In Canada, universities are geographically distant from one another, tuition fees are regulated by provincial governments, and as noted by Jones (2018), there is a general perception that universities were different but of equal status, at least in terms of teaching. However, van Damme (2009) explains that, "in a given social and political context each dimension of diversity can be loaded with values and preferences and, thus, get 'hierarchical' properties" (p. 48). In 1945, only five Canadian universities had the capacity to offer PhDs, and few had the expensive faculties of medicine or engineering. For some observers (Page, 1996), these differences contributed to a horizontal diversity of programs and in 1991, the oldest, largest, and most recognized universities formed a group (G10) to demand support tailored to their status. Social recognition of an elitist character at these universities was subsequently reinforced by the release of international rankings largely based on institutions' research in natural and health sciences.

Since international rankings contribute to a complexity reducing effect (Münch, 2014), where a diversity of activities is reduced to a few criteria, and since the activities in which these institutions engage meet these criteria, this group of institutions became the most visible both nationally and internationally. In other words, if a society puts a higher value on publications, graduate programs, and natural / health sciences than on teaching, undergraduate programs, or the humanities, it symbolically constructs a hierarchy out of an existing horizontal diversity. Cantwell et al. (2018) argue that universities valorized by rankings will convert this symbolic power into material gains by claiming a concentration of resources allowing them to fulfill their mission and compete globally which, in turn, might lead to system bifurcation. In Canada, there have been calls (e.g., U15, 2015) for greater recognition and concentration of public funding, and some literature does suggest funding from the

Canadian Foundation for Innovation (CFI, 2015) and the Canada (Excellence) Research Chairs Program have reinforced hierarchies (Polster, 2015; Side & Robbins, 2007).

Our findings imply that the same level of diversity can be simultaneously conceived as vertical and horizontal depending on the relative value granted to specific academic activities and the prestige they bring to institutions. When the vertical conception of this diversity becomes widely recognized by society and policymakers it can, however, increase resource asymmetry (Cantwell et al., 2018), which may in turn influence professors' working environment and support. As Neave (1996) states, "it is equally possible...[since] whether it is diverging, or converging is largely a function of where we focus our attention" (p. 28).

CONCLUSION

The objective of this article was to determine if the work of full-time professors in Canada and their perception of their working environment varied depending on the type of universities in which they are employed. A nonparametric comparison of multivariate samples based on a survey of university professors across Canada ($n = 2,851$) confirmed statistically significant differences, but of very small magnitude, in academic work between research-intensive, comprehensive, and primarily undergraduate universities. The implications of our findings are threefold: the relationship between institutional types and academic work is partly explained by universities' research engagement, student populations, governance, and internationalization; variations in academic work might be at the core of multilevel interactions between individual, institutional and systemic factors; and institutional diversity can be simultaneously conceived as vertical and horizontal depending on the relative value granted to specific academic activities.

One could question whether faculty's perception of their working environment is a sound proxy to assess institutional diversity; yet we believe professors are the most directly involved in teaching and research processes and therefore their perceptions constitute a critical lens to examine the authenticity of categorization. Future studies could verify if differences expand to other areas of academic work (such as work satisfaction or involvement in external activities) or conduct an exploratory analysis (such as a cluster analysis) to propose an even more empirically adequate new typology. Acknowledging the limits of p-values (Wasserstein & Lazar, 2016), another analytical strategy could be to

reproduce our analysis using a Bayesian framework. As disciplinary areas also influence academic work (Becher & Trowler, 2001), a subsequent analysis could examine the interaction between institutional type and disciplinary areas in explaining variations in academic work and faculty's perception of working environment. This study, however, represents a first step in statistically assessing *the extent of the influence* of institutional diversity on academic work.

REFERENCES

- Aghion, P., David, P. A., & Foray, D. (2009). Science, technology and innovation for economic growth: Linking policy research and practice in 'STIG Systems'. *Research policy*, 38(4), 681-693. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2009.01.016>
- Arimoto, A. (2011). Reaction to academic ranking: Knowledge production, faculty productivity from an international perspective. In J.-C. Shin, R. K. Toutkoushian & U. Teicher (eds.), *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (pp. 229-258). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116-7_12
- Banks, J. A. (2012). *Encyclopedia of Diversity in Education*. Sage Publications.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Open University Press/SRHE.
- Birnbaum, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. Jossey-Bass.
- Burchett, W. W., Ellis, A. R., Harrar, S. W., & Bathke, A. C. (2017). Nonparametric inference for multivariate data: The R package nrmv. *Journal of Statistical Software*, 76(4), 1-18.
- Council of Canadian Academies (2018). *Competing in a Global Innovation Economy: The Current State of R&D in Canada*. Council of Canadian Academies.
- Cantwell, B., Marginson, S., & Smolentseva, A. (Eds.). (2018). *High participation systems of higher education*. Oxford University Press.
- Canada Foundation for Innovation - CFI (2015). *Consultation on the Canada Foundation for Innovation's Fund Architecture*. <https://www.innovation.ca/sites/default/files/Funds/2015%20CFI%20Consultation%20discussion%20paper.pdf>.
- Codling, A., & Meek, L. V. (2006). Twelve propositions on diversity in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 18(3), 1-24. <https://doi.org/10.1787/17269822>
- Dinno, A. (2017). *Dunn.test: Dunn's Test of Multiple Comparisons Using Rank Sums*. R package version 1.3.5. <https://CRAN.R-project.org/package=dunn.test>
- Fallis, G. (2013). *Rethinking higher education: Participation, research, and differentiation*. McGill-Queen's Press.
- Higher Education Quality Council of Ontario - HEQCO (2012). *The productivity of the Ontario public postsecondary system: A preliminary report*. <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Productivity%20Report.pdf>
- Jones, G. A (2018). Decentralization, provincial systems and the challenge of equity: High participation higher education in Canada. In B. Cantwell, S. Marginson, & A. Smolentseva, (Eds.). *High participation systems of higher education*(pp. 203-226). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198828877.003.0008>

- Jones, G.A. (1998). The Idea of a Canadian University. *Interchange* 29(1), 69–80. <https://doi.org/10.1023/A:1007452504974>
- Jones, G.A., Gopaul, B., Weinrib, J., Metcalfe, A. S., Fisher, D., Gingras, Y., & Rubenson, K. (2014). Teaching, research and the Canadian professoriate. In J. C. Shin, A. Arimoto, W. K. Cummings and U. Teichler (eds.), *Teaching and research in contemporary higher education* (pp. 335-359). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6830-7_18
- Karran, T., & Mallinson, L. (2019). Academic freedom and world-class universities: A virtuous circle? *Higher Education Policy*, 32(3) 397–417. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0087-7>
- Kehm, B. (2013). To be or not to be! The impacts of the excellence initiative on the German system of higher education. In J. C. Shin & B. M. Kehm (eds.), *Institutionalization of world-class university in global competition* (pp. 81-97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4975-7_6
- Kwiek, M. (2018). *Changing European academics: A comparative study of social stratification, work patterns and research productivity*. Routledge.
- Lacroix, R., & Maheu, L. (2015). *Leading research universities: Autonomous institutions in a competitive academic world*. McGill-Queen's Press.
- Locke, W. (2011). The institutionalization of rankings: Managing status anxiety in an increasingly marketized environment. In J.-C. Shin, R. K. Toutkoushian & U. Teicher (eds.), *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (pp. 201-228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116-7_11
- MacDonald, M. (2016). Four small universities in Eastern Canada rebrand as the “Maple League.” *University Affairs*. <https://www.universityaffairs.ca/news/news-article/maple-league-universities/>
- Maclean's (2019). *Maclean's University Rankings*. <https://education.macleans.ca/rankings/>
- Metcalfe, A. S., Fisher, D., Gingras, Y., Jones, G. A., Rubenson, K., & Snee, I. (2016). The changing academic profession in Canada: Personal characteristics, career trajectories, sense of identity/commitment and job satisfaction. In J. F. Galaz-Fontes, A. Arimoto, U. Teichler, & J. Brennan (eds.), *Biographies and careers throughout academic life* (pp. 105-120). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27493-5_7
- Milian, R. P., Davies, S., & Zarifa, D. (2016). Barriers to differentiation: Applying organizational studies to Ontario higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(1), 19-37. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i1.186019>
- The Ministry of Training, Colleges and Universities (2013). *Ontario's differentiation policy framework for postsecondary education*. https://www.tcu.gov.on.ca/pepg/publications/PolicyFramework_PostSec.pdf
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. Routledge.
- Neave, G. (1996). Homogenization, integration and convergence: The Cheshire Cats of higher education analysis. In L. Meek (Ed.), *The mockers and the mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 26-41). Oxford: Pergamon Press
- Orton, L. (2003). A new understanding of postsecondary education in Canada: A discussion paper. *Catalogue*, 81-595-MIE2003011. Statistics Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/81-595-m/81-595-m2003011-eng.pdf?st=6Z_PjGRp
- Page, S. (1996). Rankings of Canadian universities, 1995: More problems in interpretation. *Canadian Journal of Higher Education*, 26(2), 47-58.

- Page, S. (2001). Ranking of Canadian universities: A new marketing tool. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(2), 59-69. https://doi.org/10.1300/J050v10n02_05
- Piché, P. G. (2015). Institutional diversity and funding universities in Ontario: Is there a link?. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(1), 52-68. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i3.188008>
- Polster, C. (2015). The Nature and implications of the growing importance of research grants to Canadian universities and academics. In C. Polster & J. Newson (eds.), *A penny for your thoughts: How corporatization devalues teaching, research, and public service in Canada's universities* (pp. 213-36). Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Porter, S. R., & Umbach, P. D. (2001). Analyzing faculty workload data using multilevel modeling. *Research in Higher Education*, 42(1), 171-196. <https://doi.org/10.1023/A:1026573503271>
- Research Infosource Inc. (2018). *Canada's Top 50 Research Universities 2018*. <https://researchinfosource.com/top-50-research-universities/2018/list>.
- Ross, S., Savage, L., & Watson, J. (2019). University teachers and resistance in the neoliberal university. *Labour Studies Journal*, 45(3), 227-249. <https://doi.org/10.1177/0160449X19883342>
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world class universities*. The World Bank.
- Shin, J. C., & Jang, Y. S. (2013). World-class university in Korea: Proactive government, responsive university, and procrastinating academics. In J. C. Shin & B. M. Kehm (eds.), *Institutionalization of world-class university in global competition* (pp.147-163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4975-7_9
- Skolnik, M. L. (1986). Diversity in higher education: The Canadian case. *Higher Education in Europe*, 11(2), 19-32. <https://doi.org/10.1080/0379772860110205>
- Side, K., & Robbins, W. (2007). Institutionalizing inequalities in Canadian universities: The Canada research chairs program. *NWSA Journal*, 19(3), 163-181. <http://www.jstor.org/stable/40071234>
- Solem, M. N., & Foote, K. E. (2004) Concerns, attitudes, and abilities of early-career geography faculty. *Annals of the Association of American Geographers*, 94(4), 889-912. <https://doi.org/10.1080/03098260600717299>
- Teichler, U. (2011). Social contexts and systemic consequence of university rankings: A meta-analysis of the ranking literature. In J.-C. Shin, R. K. Toutkoushian & U. Teicher (eds.), *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (pp. 55-69). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116-7_4
- U15 – Group of Canadian Research Universities. (2020). *About us*. <http://u15.ca/about-us>.
- U15 - Groupe de Canadian Research Universities. (2015). *Canada 2030: Making Canada the most Innovative country in the world*. <https://u15.ca/wp-content/uploads/2022/07/Canada-2030-Making-Canada-the-most-innovative-country-in-the-world.pdf>.
- University and College Academic Staff System (2018). Full-time teaching staff at Canadian universities, 2017/2018. *Statistics Canada*. 11-627-M. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2018056-eng.htm>.
- Vajoczki, S., Fenton, N., Menard, K., & Pollon, D. (2011). *Teachingstream faculty in Ontario universities*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- van Damme, D. (2009). The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process. In F. van Vught (Ed.), *Mapping the Higher Education Landscape* (pp. 39-55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2249-3_3

van Vught, F. A. (2009). Diversity and differentiation in higher education. In F. A. van Vught (ed.), *Mapping the higher education landscape* (pp. 1-16). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-2249-3_1

Wasserstein, R., & Lazar, N. A. (2016) The ASA statement on p-values: Context, process, and purpose. *The American Statistician*, 70(2), 129-133.
<https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1154108>

Webber, K. L., & Rogers, S. M. (2018). Gender differences in faculty member job satisfaction: Equity forestalled? *Research in Higher Education*, 59(8), 1105-1132.
<https://doi.org/10.1007/s11162-018-9494-2>

OLIVIER BÉGIN-CAOUCETTE is an Associate Professor in comparative higher education, as well as the coordinator for higher education programs at the Université de Montréal. He is also one of the co-founders of the Laboratory for Interdisciplinary Research on Higher Education (LIREs). His research focus on the interactions between higher education systems and their political, economic, social and cultural contexts. olivier.begin-caouette@umontreal.ca

SÉBASTIEN BÉLAND is an Associate Professor in the Department of Educational Policy and Foundations at the Université de Montréal, Canada. He is also a member of the Laboratory for Interdisciplinary Research on Higher Education (LIREs). His research is at the intersection of statistics, educational measurement, academic integrity, and classroom assessment within higher education. sebastien.beland@umontreal.ca

GRACE KARRAM STEPHENSON is an Assistant Professor in the Department of Leadership, Higher and Adult Education at the Ontario Institute for Studies in Education. Grace teaches recurring issues in higher education, comparative higher education, and teaching and learning in higher education. Her research explores the academic profession, international branch-campus in the Arab Gulf and Southeast Asia, study abroad programs and spirituality.
grace.karram@utoronto.ca

GLEN A. JONES is the Ontario Research Chair in Postsecondary Education Policy and Measurement, Professor of Higher Education and Director of the Centre for the Study of Canadian and International Education, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. His research focuses on higher education governance, policy, and academic work. glen.jones@utoronto.ca

AMY SCOTT METCALFE is a Professor of Higher Education in the Department of Educational Studies at the University of British Columbia in Vancouver, Canada. Her research focuses on higher education in Canada and the North American region, including (post)critical approaches to internationalization, academic labour and mobility, and critical policy studies in education.
amy.metcalfe@ubc.ca

OLIVIER BÉGIN-CAOUPETTE est professeur agrégé en enseignement supérieur comparé et responsable des programmes en enseignement supérieur à l'Université de Montréal. Il est co-fondateur du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) et mène des études sur les interactions entre les systèmes d'enseignement supérieur et les contextes politiques, économiques, sociaux et culturels. olivier.begin-caouette@umontreal.ca

SÉBASTIEN BÉLAND est professeur agrégé au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, au Canada. Il est également membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES). Ses recherches se situent à l'intersection des statistiques, de la mesure en éducation, de l'intégrité académique et de l'évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur. sebastien.beland@umontreal.ca

GRACE KARRAM STEPHENSON est professeure adjointe au Département de leadership, d'éducation supérieure et d'éducation des adultes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Grace enseigne les enjeux de l'enseignement supérieur, l'enseignement supérieur comparé ainsi que l'instruction et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Ses recherches explorent la profession universitaire, les campus internationaux dans le Golfe arabe et en Asie du Sud-Est, de même que les programmes d'études à l'étranger et la spiritualité. grace.karram@utoronto.ca

GLEN A. JONES est titulaire de la Chaire de recherche de l'Ontario sur les politiques et la mesure de l'éducation postsecondaire, professeur en enseignement supérieur et directeur du Centre d'études sur l'enseignement supérieur canadien et international, à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto. Ses recherches portent sur la gouvernance, les politiques et le travail en enseignement supérieur. glen.jones@utoronto.ca

AMY SCOTT METCALFE est professeure en enseignement supérieur au Département d'éducation de l'Université de la Colombie-Britannique à Vancouver, au Canada. Ses recherches portent sur l'enseignement supérieur au Canada et en Amérique du Nord, y compris sur les approches post-critiques de l'internationalisation, du travail et de la mobilité universitaire, ainsi que sur les études politiques critiques en matière d'éducation. amy.metcalfe@ubc.ca

COMMENT QUALIFIER LES INTERACTIONS ENTRE UN ENSEIGNANT ET SES ÉLÈVES À PROPOS DES FRACTIONS ET DES PROPORTIONS DANS LE CONTEXTE DU CALCUL DU RENDEMENT ÉNERGÉTIQUE?

ABDERRAHMANE BENRHERBAL *Université Mohammed VI Polytechnique*

MIRANDA RIOUX *Université Du Québec à Rimouski*

RÉSUMÉ. Cette recherche s'intéresse aux interactions didactiques entre un enseignant et ses élèves à propos des fractions et des proportions dans le contexte du calcul du rendement énergétique en sciences et technologie de quatrième secondaire. L'analyse des interactions se fait en fonction des incidents didactiques qui émergent le plus souvent des erreurs des élèves. Elle rend également possible l'identification des aides apportées aux élèves selon les types de proximité ainsi que certains effets de contrat didactique. Nos résultats indiquent que la mobilisation et l'utilisation des fractions et des proportions dans le contexte du calcul du rendement énergétique d'une machine ne vont pas de soi pour les élèves et influencent les interactions didactiques lors de l'enseignement et l'apprentissage de ce concept.

HOW DO YOU CHARACTERIZE THE INTERACTIONS BETWEEN A TEACHER AND THEIR STUDENTS ABOUT FRACTIONS AND PROPORTIONS IN THE CONTEXT OF ENERGY PERFORMANCE CALCULATIONS?

ABSTRACT. This research focuses on the didactic interactions between a teacher and their students about fractions and proportions in the context of calculating energy performance in a science and technology classroom at the Secondary IV level. The analysis of interactions is done according to the didactic incidents that most often emerge from the students' errors. The analysis also identifies the assistance provided to pupils according to the types of proximity as well as certain effects of the didactic contract. Our results indicate that the mobilization and use of fractions and proportions in the context of calculating the energy efficiency of a machine is not self-evident for students and influences didactic interactions when teaching and learning this concept.

La compréhension des concepts de fraction et de proportion représente un défi pour les élèves (Blouin, 2002; Couture, 2017; Lessard, 2011; Van Hoof et al., 2015). Non seulement éprouvent-ils des difficultés à comprendre ces concepts, mais on peut se demander si leurs difficultés ont une influence sur le traitement de situations dans lesquelles les fractions et les proportions jouent un rôle d'outils explicites (Douady, 1986). Dans cette étude, nous nous intéressons aux situations de calcul du rendement énergétique. Au Québec, ce calcul est au programme de sciences et technologie de quatrième secondaire (MEES, 2020). Nous avons choisi ce concept car, pour calculer un rendement énergétique, les élèves doivent mobiliser et utiliser correctement les concepts de fraction et de proportion, en mettant en rapport la quantité d'énergie obtenue et la quantité d'énergie consommée par un dispositif quelconque. L'objectif général de cette étude est de décrire et d'analyser les interactions entre un enseignant et ses élèves à propos des fractions et des proportions lors de situations de calcul du rendement énergétique. Dans les sections qui suivent, nous décrivons notre problématique, laquelle fait état des difficultés éprouvées par les élèves en lien avec les concepts de fraction et de proportion. Après avoir formulé notre question de recherche, nous poursuivons en présentant notre cadre conceptuel, lequel opérationnalise les concepts qui nous permettent d'analyser les interactions didactiques : les incidents didactiques (Roditi, 2005), les proximités (Bridoux et al., 2015) et les effets de contrat (Brousseau, 1983, 2010). Nous formulons ensuite nos objectifs spécifiques de recherche et donnons des indications sur la méthodologie utilisée pour atteindre ces objectifs. Nous présentons enfin nos résultats et en discutons avant de conclure.

PROBLÉMATIQUE

Les concepts de fraction et de proportion occupent une place importante dans le programme de formation de l'école secondaire québécoise (MEQ, 2001). Que ce soit au premier ou au deuxième cycle, ces concepts sont mobilisés tant dans un contexte intra disciplinaire (la trigonométrie, la probabilité, etc.) qu'interdisciplinaire (en sciences et technologie, en chimie, etc.). Cette diversité d'usages hisse ces concepts au statut d'apprentissages fondamentaux, en ce sens que les élèves doivent les maîtriser pour traiter un grand nombre de situations, issues des mathématiques ou d'une autre discipline.

Si les difficultés des élèves en lien avec les fractions et les proportions sont chose courante, un examen de la littérature portant sur l'enseignement et l'apprentissage de ces concepts permet de mieux comprendre leurs origines. Premièrement, l'élaboration des connaissances sur les nombres

rationnels exige un changement en profondeur de la conception du nombre développée à partir d'activités sur les nombres naturels. Comme le signalent plusieurs chercheurs (Kieren, 1988; Ni et Zhou, 2005; Vamvakoussi et al., 2012; Van Hoof et al., 2015), l'apprentissage des nombres naturels crée des obstacles dans le développement d'une compréhension adéquate des nombres rationnels. Les chercheurs affirment que les différences fondamentales entre ces deux types de nombres ne sont pas toujours prises en compte par les élèves. Cela conduit, par exemple, à des erreurs typiques dans des tâches d'addition de fractions ($1/4 + 1/2 = 2/6$) ou de comparaison de fractions ($1/5 > 1/3$). Deuxièmement, il est possible de relier les difficultés éprouvées au champ conceptuel à l'intérieur duquel se situe la fraction (Kieren, 1980). En effet, la compréhension du concept de fraction est étroitement liée à la coordination de cinq sous-constructions (partie-tout, mesure, rapport, quotient et opérateur), lesquelles impliquent une réinterprétation des deux membres de la fraction et de la fraction elle-même (Blouin, 1993; Kieren, 1980). Troisièmement, il peut être difficile, pour les élèves, de conférer un sens aux opérations sur les fractions, en raison de la façon suivant laquelle ces opérations sont enseignées. Des chercheurs (Desjardins et Hétu, 1974; Gabriel et al., 2013) soutiennent que l'enseignement est en partie responsable des difficultés éprouvées puisqu'il introduit les algorithmes liés aux opérations sur les fractions avant même que les élèves aient atteint le niveau de la fraction-relation, c'est-à-dire avant qu'ils aient compris que la fraction représente non seulement une quantité, mais aussi une relation entre deux termes. Dans la même veine, un examen du traitement des opérations dans les manuels scolaires québécois révèle que « la conceptualisation des opérations est réduite à l'apprentissage de l'algorithme de calcul » (Barallobres et Lemoyne, 2006, p. 185). Ce constat est préoccupant puisque l'élève est susceptible de demeurer prisonnier d'une pensée algorithmique, laquelle peut potentiellement l'empêcher d'appréhender la richesse du champ conceptuel de la fraction.

Cette étude s'intéresse à la mobilisation et à l'utilisation des concepts de fraction et de proportion dans un contexte interdisciplinaire. Plus précisément, elle s'attarde à l'usage de ces concepts lors du traitement de situations de calcul du rendement énergétique. Compte tenu des difficultés esquissées, il apparaît légitime de poser la question suivante : Comment qualifier les interactions entre un enseignant et ses élèves à propos des fractions et des proportions dans le contexte du calcul du rendement énergétique? Par interactions didactiques, nous entendons les échanges entre un enseignant et ses élèves à propos du savoir dans le cadre

d'une situation à finalité didactique. Les incidents didactiques (Roditi, 2005), les proximités (Bridoux et al., 2015) et le contrat didactique (Brousseau, 1990) offrent une perspective pour interpréter et analyser de ces interactions.

CADRE CONCEPTUEL

Il convient ici de définir les concepts utilisés pour analyser les interactions didactiques lors du calcul du rendement énergétique. Nous définissons ici ce que nous entendons par incident didactique, par proximité ainsi que par effet du contrat didactique.

Les incidents didactiques

Un incident didactique peut être entendu comme « une manifestation publique (au sens où elle s'intègre à la dynamique de la classe) d'un élève ou d'un groupe, en relation avec l'enseignement, et en décalage négatif par rapport à l'ensemble des réponses correctes envisageables compte tenu de la tâche proposée » (Roditi, 2003, p. 11). Il s'agit d'un concept pertinent pour analyser les interactions didactiques, notamment lorsque les élèves commettent des erreurs qui n'avaient pas été anticipées. Plus précisément, nous appellerons incident didactique un écart entre la planification et la mise en œuvre d'une activité en classe, marquant un décalage « négatif » par rapport au but visé par la tâche (Rogalski, 2000), qui se produit de manière imprévue (Aldon, 2011) et nécessite l'intervention de l'enseignant (Roditi, 2003). Dans la présente étude, les incidents vont être étudiés comme des éléments déterminants de la dynamique de la classe dans l'interaction entre l'enseignant et les élèves en relation avec le milieu didactique (Roditi, 2005). L'émergence d'incidents durant les interactions nécessite des interventions de l'enseignant pour apporter de l'aide et du soutien aux élèves. Ces interventions seront analysées selon le concept de proximités de Bridoux et ses collaborateurs (2015).

Les proximités

Le concept de proximité permet de qualifier les actions de l'enseignant pouvant être associées à une tentative de rapprochement de ses élèves (Robert et Vandebrouck, 2014). En fait, une proximité est une activité de l'enseignant qui vise à réduire l'écart entre ce qu'il souhaite enseigner et ce que les élèves connaissent, font ou disent. On parle souvent de « proximité-en-acte », dans la mesure où cette activité de l'enseignant n'est pas toujours consciente, ni exprimable (Bridoux et al., 2015). Elle est toutefois manifeste lors des allers-retours entre les interventions de l'enseignant et l'activité des élèves.

Notre étude s'intéresse principalement aux proximités mettant en jeu des liens portant sur le contenu disciplinaire du cours, des liens entre les différentes tâches à réaliser ou encore des relations entre les activités et les interventions (Bridoux et al., 2015). Bridoux et ses collaborateurs (2015) distinguent trois types de proximité en acte. C'est leur place par rapport aux moments d'exposition des connaissances et les liens qu'ils supposent entre l'activité et les interventions qui déterminent ces types de proximité. Le tableau 1 offre un aperçu des interventions associées à chaque type de proximité.

TABLEAU 1. Les types de proximité selon les types d'intervention (Bridoux et al., 2015)

Type de proximité	Type d'intervention
Proximités horizontales	Ces proximités peuvent porter sur les interactions en train de se faire, à un niveau général. Elles peuvent aussi expliciter localement une suite de calculs ou des différences entre écrit et oral. Elles se traduisent souvent par des interactions limitées, des questions brèves et des réponses de faible « portée ».
Proximités descendantes	Ces proximités donnent naissance à des interventions qui se placent entre ce qui a été exposé (les savoirs institutionnalisés) et les situations que les élèves devront ensuite traiter seuls ou avec l'aide leur enseignant. Elles ont lieu après le moment d'exposition des connaissances.
Proximités ascendantes	Ces proximités donnent naissance à des interventions qui se placent entre les situations que les élèves ont déjà traitées et les savoirs qui seront institutionnalisés (mots, définitions, propriétés). Elles ont lieu avant le moment d'exposition des connaissances.

Il apparaît intéressant de recourir au concept de proximité pour comprendre les contraintes et les défis que rencontrent les enseignants lors de l'enseignement du rendement énergétique. Mais si le traitement des incidents didactiques met en relief certains types de proximité, la volonté de l'enseignant de maintenir la relation didactique et d'empêcher une rupture du contrat didactique ouvre quant à elle la voie à certains effets de contrat.

Les effets du contrat didactique

La construction du savoir par les élèves est l'enjeu fondamental du contrat didactique. En fait, tout apprentissage d'un nouveau savoir provoque des ruptures de contrat par rapport au savoir ancien et l'enseignement va reposer sur ces ruptures (Brousseau, 1983). Cela dit, si le rapport au savoir des élèves n'évolue pas comme prévu, ce qui est le cas lorsque se produit un incident didactique, l'enseignant doit absolument provoquer la

rupture du contrat didactique, sans quoi les élèves ne réaliseront pas les apprentissages prescrits. En effet, à chaque rupture, l'enseignant doit établir un nouveau contrat, lequel permettra aux élèves de faire évoluer dans une autre direction le rapport au savoir initialement développé. Il faut comprendre que le contrat didactique gère les interactions entre l'enseignant et les élèves dans la relation didactique en les mettant sous tension par une série de ruptures (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Or, cette volonté de maintenir le contrat didactique peut affecter l'activité de l'enseignant de différentes façons; il s'agit là des effets du contrat didactique (Brousseau, 1983).

Dans cette étude, nous avons repéré trois effets qui ont été documentés dans la littérature : l'effet Topaze, l'effet du paradoxe du comédien et l'effet de l'attente incompressible. En voici une description succincte. L'effet Topaze est défini comme étant « L'échec de négociation didactique lorsqu'il consiste pour le maître à vider de leur sens et de leur contenu cognitif les questions qu'il a posées » (Brousseau, 1983, p. 3). Cet effet se manifeste lorsque l'enseignant réduit la charge du travail demandé aux élèves en donnant des explications abondantes ou des indices pour les aider à traiter certaines situations. Il se manifeste également lorsque l'enseignant simplifie les questions posées ou les tâches proposées pour que les élèves parviennent à répondre correctement. Ils vont ainsi réussir sans avoir développé les connaissances requises. En ce qui a trait au paradoxe du comédien, cet effet apparaît chez l'enseignant quand il prive les élèves d'un processus cognitif qui implique un effort de réflexion :

S'il produit lui-même ses questions et ses réponses de mathématiques, il prive l'élève de la possibilité d'agir. Il doit donc laisser du temps, laisser des questions sans réponses, utiliser celles que l'élève lui donne et les intégrer dans sa propre démarche en leur laissant une place de plus en plus grande... (Brousseau, 2010, p. 21).

Cet effet se manifeste lorsque l'enseignant pose des questions aux élèves à propos d'un savoir et qu'au même moment, il apporte lui-même les réponses. Il peut également se manifester plus subtilement, par des indices non-verbaux qui guident trop les élèves et les privent de faire la pleine démonstration de leur compréhension. Enfin, l'effet de l'attente incompressible consiste à croire qu'une réponse attendue des élèves va de soi pour eux. Il fait référence à la façon suivant laquelle l'attente d'un résultat affecte la perception et le comportement de l'enseignant. En effet, l'enseignant sera susceptible d'interagir de façon différente avec les élèves s'il croit que le résultat attendu est évident. Par exemple, il pourrait préciser la réponse attendue sans exposer les concepts et les processus mathématiques sous-jacents, qui sont limpides pour lui.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

La présente étude a pour objectif général la description et l'analyse des interactions entre un enseignant et ses élèves à propos des fractions et des proportions lors de situations de calcul du rendement énergétique. De façon plus spécifique, nous avons fixé les objectifs suivants :

- Décrire les incidents didactiques qui surviennent lors de l'enseignement du concept de rendement énergétique;
- Analyser les aides apportées aux élèves selon le type proximité utilisé durant cet enseignement;
- Décrire les effets de contrat qui surviennent durant cet enseignement.

Dans la section qui suit, nous donnons quelques indications quant à la méthodologie utilisée pour atteindre ces objectifs.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons décrit et analysé les interactions entre un enseignant et ses élèves au cours de deux situations d'enseignement et d'apprentissage (SEA) du rendement énergétique. La période de collecte des données coïncidait avec l'étape deux¹ de l'année scolaire et elle a eu lieu en janvier. Le groupe classe de quatrième secondaire qui a participé à l'expérimentation fait partie du programme de soutien à la réussite. Il est composé de 25 élèves.

Plan d'instrumentation

Les productions d'élèves, les enregistrements vidéo de l'expérimentation et le journal de bord sont nos outils de collecte de données. Ils nous donnent accès aux interactions didactiques lors des situations de calcul du rendement énergétique. Les productions d'élèves nous permettent d'analyser les procédures des élèves lors de la réalisation des tâches et de repérer la nature de leurs erreurs (Brousseau, 2009). Les enregistrements vidéo permettent quant à eux de documenter ce qui se passe au cours des situations. Ils nous permettent de retracer les interventions des enseignants par rapport aux erreurs des élèves. Le journal de bord permet, quant à lui, de retracer la dynamique de la classe lors des interactions entre l'enseignant et les élèves à propos du savoir. Nous l'avons utilisé pour consigner les événements qui se sont produits et qui ne sont pas nécessairement mis en évidence par les autres outils de collecte.

Nous avons élaboré, en collaboration avec l'enseignant, deux SEA sur le rendement énergétique qui nécessitent la mobilisation des concepts de

fraction et de proportion. Nous les avons mises à l'essai dans la classe de science et technologie durant deux activités de soixante-quinze minutes chacune. Dans chaque SEA, les élèves devaient déterminer le rendement énergétique de plusieurs dispositifs. Pour ce faire, ils devaient établir un rapport entre l'énergie utile (forme d'énergie souhaitée pour la réalisation d'un travail) et l'énergie consommée pour faire fonctionner le dispositif.

Chaque SEA contient des situations ayant une structure multiplicative. Elles ont été conçues pour amener les élèves à utiliser les données pertinentes pour établir des équivalences entre deux rapports et reconnaître une relation de proportionnalité entre les données. Le type de proportionnalité est la recherche de la quatrième proportionnelle (Vergnaud, 1981). Le tableau 2 permet d'illustrer ce genre de situation.

TABLEAU 2. Exemple de situation de recherche de la quatrième proportionnelle

Exemple	Situation de recherche de la quatrième proportionnelle
Énoncé	Un moteur ¹ a une puissance utile de 5 kW et un rendement de $\frac{8}{10}$. Quelle est sa puissance consommée?
Symbolisation	Le rendement est défini par $\frac{P_u}{P_a}$, donc $\frac{5\text{ kW}}{P_a} = \frac{8}{10}$
Caractéristique	Relation quaternaire
Procédure de résolution	La proportion comme égalité de deux rapports est envisagée et permet d'établir la procédure de la règle de trois : $P_a \times 8 = 5\text{ kW} \times 10 \rightarrow P_a = \frac{5\text{ kW} \times 10}{8} \rightarrow P_a = 6.25\text{ kW} = 6250\text{ W}$

Plan d'analyse

Après avoir transcrit les verbatims, nous avons analysé les interactions entre l'enseignant et les élèves à l'aide de catégories selon les démarches proposées par Thomas (2006) et avons privilégié une approche de type « analyse de contenu ».

Notre plan d'analyse est formé de quatre étapes. La première concerne l'analyse de chaque SEA. La deuxième étape est consacrée à l'analyse des productions des élèves pour identifier la nature des erreurs qui émergent lors de leurs interactions avec les SEA. La troisième étape correspond à l'analyse des *verbatim* pour déterminer la nature des interventions par rapport aux erreurs identifiées. Cette étape nous permet de qualifier les aides procurées aux élèves et d'identifier les effets du contrat didactique. Enfin, la quatrième étape consiste à analyser les événements consignés dans le journal de bord.

Ce plan d'analyse nous permet de réaliser une triangulation des informations recueillies lors de la cueillette des données. L'analyse des productions d'élèves nous permet de comprendre comment les élèves mobilisent les concepts de fraction / proportion dans le contexte du rendement énergétique. L'analyse du verbatim des enregistrements vidéo nous permet de jeter un nouveau regard sur l'utilisation de ces deux concepts. Quant au journal de bord, il nous permet de retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer l'atmosphère durant les expérimentations.

RÉSULTATS

Dans cette section, nous commençons par décrire les incidents didactiques observés lors de l'enseignement du rendement énergétique. Nous poursuivons en analysant les aides apportées aux élèves selon le type proximité utilisé par l'enseignant. Nous terminons en décrivant les effets de contrat observés.

Les types d'incidents didactiques

Nous présentons ici huit incidents ayant émergé de l'analyse des interactions didactiques. Nous les décrivons succinctement dans les paragraphes qui suivent.

L'utilisation de données superflues

Le premier incident didactique est lié à l'utilisation de données superflues. Quand un élève s'attarde sur une donnée superflue, l'enseignant le questionne pour l'amener à se justifier et à réfléchir sur la pertinence de cette donnée dans l'interprétation de la situation. En agissant ainsi, il le guide dans la bonne direction :

Enseignant : Pourquoi tu te bases sur le temps? Pourquoi le temps est si important dans ce problème-là? Ma question c'est : est-il si important que ça?

L'utilisation de données superflues est une conduite qui est en décalage avec celle qui est attendue et qui incite l'enseignant à intervenir auprès de l'élève.

Une difficulté à traduire mathématiquement l'information présente dans l'énoncé d'un problème

Le deuxième incident didactique a été observé lorsqu'un élève a éprouvé de la difficulté à traduire mathématiquement l'information présente dans l'énoncé d'un problème. Pour traiter une situation de proportionnalité sous une formulation verbale, l'élève doit changer le registre de

représentation (Duval, 1995) et transformer le texte en une écriture algébrique. Cette tâche est complexe, car elle exige non seulement la mobilisation et l'utilisation adéquate des connaissances liées aux concepts de rendement énergétique et de proportion, mais également une interprétation adéquate de l'énoncé de la situation. L'intervention de l'enseignant a alors pour objectif d'aider l'élève à traduire sous une forme mathématique l'information présente dans l'énoncé :

Enseignant : C'est que tu ne transposes pas ton problème à l'écrit. Tu es là, tu regardes les lettres... Mais à un moment donné, si tu prends la peine juste de l'écrire comme ça : 1 litre, 10 kilowatts/heure, 9 litres, combien? Ah! Ça allume tout de suite, tu te dis : « C'est un produit croisé! ».

La production de réponses ou de démarches incomplètes

Le troisième incident est en lien avec la production de réponses ou de démarches incomplètes. L'intervention suivante illustre le décalage entre la conduite attendue de l'élève et les traces qu'il a laissées :

Enseignant : Mais non, écris-le, on s'en fout, je veux la démarche. La réponse on s'en fout. Qu'est-ce que tu fais rendu là? Qu'est-ce que tu mettrais en-dessous de ton 3 600 000 \$? Un point d'interrogation, oui, ou un petit x là, tu sais juste pour dire eh bien, je cherche... je cherche combien il y a de [...].

Pour réduire ce décalage, l'enseignant fait passer l'élève au tableau et reprend avec lui la démarche de résolution en le guidant.

Une interprétation erronée du concept de rapport

Le quatrième incident didactique a été observé lorsque certains élèves ont exprimé le rendement énergétique en y accolant une unité de mesure (voir tableau 3).

TABEAU 3. Exemples de résultats témoignant d'une interprétation erronée du concept de rapport

	Exemple 1	Exemple 2
Rapport proposé	$\frac{\text{Puissance utile}}{\text{Puissance absorbée}} = \frac{1000 \text{ w}}{1440 \text{ w}}$	$\frac{\text{Quantité d'énergie utile}}{\text{Quantité d'énergie consommée}} = \frac{243\,000\,000 \text{ joules}}{324\,000\,000 \text{ joules}}$
Résultat attendu	Rendement énergétique = 69 %	Rendement énergétique = 75 %
Résultat de l'élève	Rendement énergétique = 0,69 w	Rendement énergétique = 0,75 joules

Le rapport étant une relation qui exprime une notion de quantité relative, les réponses de ces élèves témoignent du sens qu'ils donnent à l'expression « rapport », qui est différent du sens institutionnalisé par l'enseignant puisqu'il est exprimé en watt ou en joules.

Une interprétation erronée du signe égal

Le cinquième incident découle d'une interprétation erronée du signe égal. Elle est manifeste lorsque certains élèves cherchent à déterminer la quatrième proportionnelle, en effectuant des calculs de gauche à droite. Ces élèves omettent de replacer la valeur obtenue dans le rapport initial et associent alors la quatrième proportionnelle au rendement énergétique.

Leurs calculs prennent alors la forme suivante :

$$\frac{2500 \text{ joules}}{x} = \frac{5}{16} = \frac{2500 \text{ joules} \times 16}{5} = 8000 \text{ joules.}$$

Cette difficulté d'interprétation est liée au symbolisme du signe d'égalité, qui devrait être interprété comme une relation d'équivalence entre deux quantités. Dans ce cas, les élèves semblent associer le symbole « = » à la recherche d'un résultat (Côté, 2002).

La production d'une erreur procédurale

Le sixième incident didactique survient lorsque les élèves commettent une erreur liée à la procédure pour trouver la quatrième proportionnelle. L'exemple suivant illustre le décalage entre la procédure attendue et la procédure utilisée par certains élèves. Considérons le problème suivant : « Un moteur³ a une puissance utile de 5 kW et un rendement de $\frac{8}{10}$.

Quelle est sa puissance consommée? ». Pour répondre à la question, les élèves ont généralement établi la proportion suivante de façon adéquate

$$\frac{P_u}{P_a} = \frac{5 \text{ kW}}{P_a} = \frac{8}{10}$$

Toutefois, pour déterminer la puissance consommée, certains élèves ont utilisé une procédure erronée et au lieu d'effectuer un produit croisé, ils ont calculé le produit de 5 kW et de $\frac{8}{10}$.

Cet incident nous pousse à nous questionner sur l'apprentissage et l'enseignement du produit croisé, procédure qui permet généralement de traiter les situations de proportionnalité. Cette procédure est peut-être encore en construction chez certains élèves, qui n'en saisissent pas le sens.

Une difficulté en lien avec la conversion des unités de durée

Le septième incident découle d'une difficulté en lien avec la conversion des unités de durée. Pour le traitement de certaines situations, la connaissance des rapports d'équivalence entre les unités est primordiale pour faire les conversions. Or, l'assimilation de la base 60 à la base 10 peut entraîner des difficultés à établir des proportions et à déterminer les valeurs manquantes. Les réponses obtenues par les élèves sont alors en décalage par rapport aux valeurs attendues.

L'absence de raisonnement critique quant à la valeur du rendement énergétique

Le huitième incident didactique témoigne de l'absence de raisonnement critique quant à la valeur du rendement énergétique. Le rendement énergétique est le rapport entre l'efficacité réelle d'un dispositif et son efficacité théorique maximale et se situe toujours dans l'intervalle [0,1]. Le 1 équivaut à un rendement de 100 %, ce qui veut dire que toute l'énergie consommée est transformée en énergie utile. Or, ce concept n'est pas tout à fait compris par certains élèves, car il arrive qu'ils inversent le rapport du rendement énergétique, ce qui leur donne une valeur supérieure à 1.

Les aides apportées aux élèves selon le type de proximité utilisé par l'enseignant

L'émergence d'incidents didactiques durant les interactions rend nécessaires les interventions de l'enseignant, qui doit apporter de l'aide et du soutien aux élèves. Dans la section suivante, nous présentons les dix formes d'aide observées durant l'expérimentation et analysées selon le concept de proximité de Bridoux et ses collaborateurs (2015).

Poser des questions pour aider les élèves à repérer les données pertinentes

La première forme d'aide consiste, pour l'enseignant, à poser des questions aux élèves pour les aider à repérer les données utiles au traitement des situations :

Enseignant : [...] Et on veut le rendement. Et ce qu'on te donne comme renseignement additionnel et c'est très important : la puissance utile est de 1 000 watts. C'est quoi la puissance utile d'après toi?

Enseignant : Pourquoi tu te bases sur le temps? Pourquoi le temps est si important dans ce problème-là?

L'enseignant vise à soutenir l'apprentissage par des questions dont le but est d'aider les élèves à établir des liens entre certaines données de l'énoncé et la mise en application de la définition du rendement énergétique dans le contexte de la tâche. Cette proximité est de type descendant, car l'intervention de l'enseignant a lieu après le moment d'exposition des connaissances liées au rendement énergétique et favorise la mise en application d'une définition ou d'une procédure dans un contexte particulier.

Clarifier les informations contenues dans un exercice

La deuxième forme d'aide consiste, pour l'enseignant, à clarifier les informations présentes dans l'énoncé :

Élève : Rendu là, je ne comprends plus

Enseignant : Bien excellent, regarde premièrement tu as trouvé ton énergie utile, Bravo! Là on veut avoir le rendement et le rendement c'est la puissance utile sur la puissance absorbée.

Élève : 1000 (watts) divisé par 120000 (joules)

Enseignant : Attention c'est deux puissances, là tu me parles de l'énergie. Y a-t-il une place où tu as calculé la puissance de l'appareil dans la question #1, c'est le même séchoir.

Cette aide consiste à guider l'élève dans sa démarche et à lui fournir les informations nécessaires pour exécuter la tâche. Elle traduit une proximité horizontale parce qu'elle est locale et parce que la clarification effectuée ne s'inscrit ni dans une démarche inductive, ni dans une démarche déductive. En effet, bien que cette aide ait lieu après le moment d'exposition des connaissances, elle est spontanée et porte sur les interactions « en train de se faire » dans le contexte particulier du problème traité.

Expliquer la procédure à utiliser pour traiter un exercice donné

La troisième forme d'aide consiste, pour l'enseignant, à expliquer aux élèves la procédure à utiliser pour traiter la situation :

Enseignant : Qu'est-ce que ça t'a donné?

Élève : Rien pantoute.

Enseignant : Parce que tu ne savais pas quoi faire?

Élève : Non.

Enseignant : Ok. Bien en fait, tu sais que la formule c'est P fois ΔT , ça donne l'énergie. Tu pouvais le faire de cette façon-là, en fait, en intégrant la puissance utile, ce qui t'aurait donné l'énergie utile. Alors 1 000 watts fois 120 secondes ça donne 120 000. Ok? C'était, dans le fond, ça...

En fournissant cette explication, l'enseignant traite la situation à la place de l'élève et lui apporte la réponse. Cette aide témoigne d'une proximité horizontale. En effet, elle est locale et vise le même niveau de vocabulaire, sans généralisation.

Lire l'énoncé des exercices

La quatrième forme d'aide consiste, pour l'enseignant, à lire l'énoncé des situations :

Enseignant : Ok, restez concentrés SVP. Bon. La question 1, je vais vous la lire : Un moteur à essence consomme 9 litres par heure quand il fonctionne. La combustion de chaque litre d'essence produit une énergie de 10 kilowatts/heure. Calculez l'énergie fournie par les 9 litres d'essence. Ce n'est pas très difficile.

Bien qu'elle relève du traitement linguistique, l'intonation de la voix de l'enseignant durant la lecture à haute voix pourrait faciliter le développement d'une compréhension relationnelle chez l'élève, laquelle repose sur la capacité à mettre en relation les données de la situation. Cette forme d'aide témoigne elle aussi d'une proximité horizontale.

Rappeler la question

La cinquième forme d'aide consiste, pour l'enseignant, à rappeler aux élèves la question à laquelle ils doivent répondre :

Enseignant : La question c'est : Un litre... un litre produit combien d'énergie en kilowatts/heure?

Ce rappel permet à l'enseignant de s'assurer que tous les élèves ont la question en tête. Les élèves peuvent ainsi faire du chaînage arrière et interpréter les données en fonction de la question posée. Cette forme d'aide témoigne également d'une proximité horizontale.

Faire un retour sur la procédure utilisée par un élève

La sixième forme d'aide consiste, pour l'enseignant, à faire un retour sur la procédure utilisée, par un élève, pour traiter une situation donnée :

Enseignant : [...] c'est quoi le calcul qu'il faut faire?

Élève : Produit croisé!

Enseignant : Ok. (Le prof écrit au tableau). Un litre donne 10 kilowatts/heure. 9 litres donnent combien?

Élève : 90!

Enseignant : C'est un produit croisé! Savez-vous que la plupart des problèmes, là-dedans, se font avec cette règle-là?

L'enseignant part de l'exemple traité pour indiquer aux élèves que la plupart des situations proposées mobilisent la procédure du produit croisé. L'aide est considérée comme une proximité descendante puisqu'elle a lieu après l'institutionnalisation et qu'elle fait appel à l'application de la règle de trois.

Expliquer comment traiter les unités

La septième forme d'aide consiste à expliquer aux élèves comment traiter les unités lorsque la stratégie du retour à l'unité est utilisée pour résoudre une situation de proportionnalité :

Enseignant : [...] Hé, le calcul, le calcul! On revient : 90 kilowatts/heure x 3 600 000 joules. C'est correct? Divisé... Et là j'entends dire : « Oui mais là, tu ne divises pas par le 1! ». Oui, tu divises par 1 kilowatt/heure. Sais-tu pourquoi?

Élève : Non.

Enseignant: Parce que tes kilowatts/heure s'annulent. Qu'est-ce qui reste?

Élève : Des joules.

Enseignant : Des joules. Et qu'est-ce qu'on cherchait?

Ici, l'enseignant montre implicitement aux élèves comment traiter une situation de proportionnalité en utilisant la stratégie du retour à l'unité. En utilisant cette stratégie, l'élève doit tenir compte de l'unité accolée au dénominateur pour arriver, après simplification, au résultat avec l'unité souhaitée. Cette forme d'aide témoigne d'une proximité descendante puisqu'elle montre aux élèves comment appliquer la stratégie du retour à l'unité dans le contexte de la proportionnalité.

Repérer les données et les substituer aux variables pour établir la proportion

La huitième forme d'aide consiste, pour l'enseignant, à repérer les données pertinentes et à les substituer aux variables pour établir la proportion :

Enseignant : En fait, 2 500 (énergie utile) c'est pour 5 puis le total c'est pour les 16 parties. C'est un produit croisé : 2 500 pour 5, combien pour

16? Et ça donne 8 000 (énergie totale). Une fois que tu as trouvé ton 8 000, je pense que le reste est quand même assez simple si je te dis que la moitié sert pour le moteur.

L'enseignant explique à l'élève que, pour trouver l'énergie totale, il faut établir l'égalité suivante :

$$\frac{5}{16} = \frac{2\,500 \text{ Joules}}{\text{Énergie totale}}$$

et déterminer la valeur de l'énergie totale en faisant le produit croisé. Cette intervention traduit une proximité descendante puisqu'il y a d'abord repérage des données, ensuite substitution de ces dernières aux variables et enfin, inscription de ces données dans la formule qui illustre la proportion.

Inciter l'élève à utiliser le pourcentage pour déterminer la moitié d'un nombre

La neuvième forme d'aide consiste, pour l'enseignant, à inciter l'élève à utiliser le pourcentage pour déterminer la moitié d'un nombre :

Enseignant : C'est encore un produit croisé, tu as dit 8 000 c'est tout, 100 %, combien pour 0,5? [...] Tu as 8 000, ça c'est pour le 100 %. Puis combien pour la moitié? C'est quoi la moitié?

Élève : 50 %, ok, 4 000.

L'aide consiste à montrer à l'élève que « la moitié » peut s'écrire sous forme d'un nombre à virgule (0,5), d'une fraction ($\frac{1}{2}$) ou sous la forme d'un pourcentage (50 %). Cette forme d'aide est considérée comme une proximité ascendante puisqu'elle se place entre ce qu'ont pu déjà faire les élèves (50 % de 8000) et les nouvelles transformations d'écriture apportées par l'enseignant (« la moitié » se représente par 0,5 ou $\frac{1}{2}$). Cette aide peut être qualifiée d'horizontale si nous considérons seulement les synonymes du mot « moitié ».

Expliquer comment utiliser les données fractionnaires

La dixième forme d'aide consiste, pour l'enseignant, à prendre un temps d'arrêt pour expliquer le concept de partage en parties égales, dans le sens partie d'un tout d'une fraction, et à donner aux élèves la démarche à suivre :

Enseignant : Normalement, les pourcentages ne sont pas vraiment une difficulté dans votre tête. Moi je trouve. Mais là on arrive au problème no 3 avec des fractions puis là vous faites comme « Hein ? » mais écoute! Je vais le répéter lentement : le 2 500 joules c'est mon énergie utile excluant les pertes et ça correspond à $\frac{5}{16}$. Pense que j'ai une grosse tarte découpée en 16 pointes là, puis 5 pointes de ça là, c'est l'énergie utile. Le reste, les 11 autres pointes, ce sont les pertes.

Élève : Peux-tu le mettre en nombre décimal?

Enseignant : Tu pourrais le mettre en nombre décimal.

Élève : Genre 0,315?

Cette aide consiste à donner des explications pour rassurer les élèves face aux données fractionnaires de la situation. Toutefois, la transformation des fractions en nombres à virgule est une procédure privilégiée par certains élèves. Cette aide est qualifiée de proximité horizontale.

Le tableau 4 est inspiré des travaux de DeBlois (2016) et offre un aperçu synoptique des formes d'aide observées durant l'enseignement du rendement énergétique et des types de proximité dont elles témoignent.

TABLEAU 4. Classification des formes d'aide observées selon le type de proximité

Les types de proximité	Les formes d'aide observées
Proximités horizontales	Clarifier les informations contenues dans un exercice
	Expliquer la procédure à utiliser pour traiter un exercice donné
	Lire l'énoncé des exercices
	Rappeler la question
	Inciter l'élève à utiliser le pourcentage (50 %) pour déterminer la moitié d'un nombre (Lorsque l'accent est mis sur l'utilisation des synonymes du mot « moitié »)
Proximités descendantes	Expliquer comment utiliser les données fractionnaires
	Poser des questions pour aider les élèves à repérer les données pertinentes
	Faire un retour sur la procédure utilisée par un élève
	Expliquer comment traiter les unités
Proximité ascendante	Repérer les données et les substituer aux variables pour établir la proportion
	Inciter l'élève à utiliser le pourcentage (50 %) pour déterminer la moitié d'un nombre

Les effets du contrat didactique

Dans le cadre de cette recherche, nous avons relevé trois effets de contrat : le paradoxe du comédien, l'effet Topaze ainsi que l'effet d'une attente incomprise. Nous les exposons dans la section qui suit.

Le paradoxe du comédien

Nous avons observé que par moment, l'enseignant pose des questions et apporte lui-même les réponses attendues :

Enseignant : [...] C'est quoi la puissance utile d'après toi? La puissance utile c'est PU.

Enseignant : [...] Quelle est l'énergie utile? E est égal à P fois Delta T, donc 120 000 joules.

Comme le rendement énergétique est expliqué et discuté de nouveau, nous pouvons associer l'action de l'enseignant au paradoxe du comédien, et ce, notamment parce qu'il y a exécution et énonciation d'un raisonnement adapté à haute voix par l'enseignant.

L'effet Topaze

Nous avons constaté que l'enseignant a tendance à donner des explications abondantes avant et durant la réalisation de la tâche. Parfois, il fournit aux élèves les formules mathématiques à utiliser, ce qui réduit considérablement les exigences de la tâche :

Enseignant : Je vais juste vous dire que : il y a deux, trois façons de le faire. [...] Je vais vous dire qu'on l'a utilisé quand même pendant 120 secondes puis la puissance, eh bien tu la connais, la puissance utile : ce sont 1 000 watts. Et ton rendement, ton rendement... va voir la formule du rendement : tu en as deux formules du rendement. Tu as l'énergie utile sur l'énergie consommée ou passive, tu as la puissance utile sur la puissance absorbée. Et ça, ces deux valeurs là, tu les connais aussi.

Enseignant : Eh bien, c'est de l'énergie, mais tu vas avoir quand même une transformation à faire.

En agissant ainsi, l'enseignant prive l'élève d'agir sur les informations présentées dans la situation et réduit son interaction avec celle-ci. De ce fait, l'enseignant prend en charge la résolution du problème au lieu de laisser l'élève déployer son propre raisonnement. Cette façon de provoquer la réussite de ses élèves, c'est l'effet Topaze du contrat didactique.

L'effet d'une attente incomprise

Enfin, nous avons observé l'effet d'une attente incomprise du contrat didactique sur les interventions de l'enseignant, qui s'attend à ce que ses élèves précisent les unités associées aux résultats obtenus :

Enseignant : [...] Il y a une affaire qui manque cependant dans ton problème, mon cher ami : les unités. Un c'est quoi, un? Un kilowatt/heure. 90 c'est quoi? Marque kilowatts/heure. Marque 90 kilowatts/heure. Oui, puis 3 600 000 c'est quoi?

Puisque certains élèves expriment leurs réponses sans unité, l'enseignant intervient pour réduire le décalage entre les réponses attendues et les réponses émises.

DISCUSSION

Cette étude avait pour objectif général de décrire et d'analyser les interactions entre un enseignant et ses élèves à propos des fractions et des proportions lors de situations de calcul du rendement énergétique. Trois objectifs spécifiques avaient été formulés :

- Décrire les incidents didactiques qui surviennent lors de l'enseignement du concept de rendement énergétique;
- Analyser les aides apportées aux élèves selon le type de proximité utilisé durant cet enseignement;
- Décrire les effets de contrat qui surviennent durant cet enseignement.

Nous discutons ici des résultats relatifs à chacun de ces objectifs.

Les incidents didactiques

Huit incidents didactiques ont émergé de l'analyse des interactions didactiques. Nous remarquons que la majorité des incidents relevés témoigne d'une difficulté, chez les élèves, à utiliser leurs connaissances sur les fractions et les proportions pour traiter des situations de calcul du rendement énergétique.

Nous notons également une tendance, chez l'enseignant, à intervenir en fonction de la nature et de la fréquence des erreurs commises par les élèves. En effet, lorsqu'une erreur évidente est produite par un élève, l'enseignant lui montre comment procéder pour la corriger. Cependant, lorsqu'une erreur est commise par plusieurs élèves, l'enseignant invite un des élèves à venir au tableau et à réfléchir avec le reste du groupe au traitement la situation. Si l'erreur est liée au rendement énergétique, l'enseignant fait un retour sur le concept et indique aux élèves les formules qui sont nécessaires au traitement de la situation. Devant les données fractionnaires de la tâche, l'enseignant prend un temps d'arrêt pour expliquer le concept de partage en parties égales et pour donner la démarche à suivre. En revanche, quand les élèves démontrent une compréhension du concept mis en jeu, l'enseignant donne des rétroactions pour maintenir leur degré de motivation et les aider dans la poursuite de leur tâche.

Les aides apportées selon le type de proximité

Les incidents didactiques survenus durant l'expérimentation ont donné naissance à dix formes d'aide⁴, lesquelles ont été appariées aux trois types de proximité identifiés par Bridoux et ses collaborateurs (2015). Pour

commencer, nous avons constaté une prédominance des formes d'aide associées à une proximité horizontale (six en tout). Ces dernières permettent de soutenir les élèves dans leurs démarches en leur fournissant les informations nécessaires à la poursuite du traitement de la tâche. Ensuite, nous avons pu associer quatre formes d'aide à une proximité descendante. Ce type de proximité est axé sur l'application des formules mathématiques nécessaires pour calculer le rendement énergétique. Les aides apportées sont alors centrées sur la procédure des élèves et sur l'application de la règle fondamentale de la proportion. Enfin, nous avons constaté qu'une seule forme d'aide a pu être appariée à une proximité ascendante, soit « inciter l'élève à utiliser le pourcentage (50 %) pour déterminer la moitié d'un nombre ». Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que les situations de calcul du rendement énergétique ont été présentées aux élèves après le moment d'exposition des connaissances et qu'elles permettaient aux élèves de mobiliser et d'utiliser des connaissances mathématiques et scientifiques déjà construites. Cela témoigne d'un enseignement qui met l'accent sur la maîtrise d'une procédure plutôt que sur la construction du sens du savoir.

Les effets de contrat

Nous avons relevé trois effets de contrat : le paradoxe du comédien, l'effet Topaze ainsi que l'effet d'une attente incompressible. Tout d'abord, nous observons la présence de l'effet Topaze lorsque l'enseignant donne des explications aux élèves avant et durant la réalisation de la tâche. Parfois, il va jusqu'à fournir aux élèves les formules mathématiques à utiliser pour traiter les situations. Les élèves s'attendent dès lors à travailler avec aide : ils attendent les directives et les explications de l'enseignant, ont confiance en lui et semblent imiter ses procédures sans faire de liens entre les différents concepts. Cette dynamique réduit l'effort cognitif des élèves, ce qui pourrait affecter leur compréhension (Benrherbal, 2021). Ensuite, il arrive que l'enseignant pose des questions et apporte lui-même les réponses attendues, ce qui constitue une manifestation du paradoxe du comédien. Il accorde peu de temps aux élèves pour réfléchir aux questions et en agissant ainsi, il empêche les élèves de s'engager cognitivement dans la tâche. Enfin, nous constatons l'effet de l'attente incompressible du contrat didactique lorsque l'enseignant s'attend à ce que les élèves donnent les résultats avec les unités, tel que cela est mentionné dans les consignes de l'activité. Il intervient alors afin de réduire le décalage entre les réponses attendues et les réponses émises par ses élèves. En somme, les effets de contrat relevés traduisent la volonté de l'enseignant de maintenir le contrat didactique coûte que coûte, quitte à réduire les exigences des tâches sur le plan mathématique. Ce phénomène a également été observé

dans une autre étude, dans le contexte de l'enseignement du mouvement rectiligne uniformément accéléré en physique (Benrherbal, 2021). En effet, en plus de la prédominance des proximités horizontales, l'activité de l'enseignant indiquait une tendance à réviser à la baisse les objectifs d'apprentissage.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons analysé les interactions entre un enseignant et ses élèves à propos des fractions et des proportions lors de situations de calcul du rendement énergétique. Deux constats ressortent de notre analyse. Premièrement, les incidents didactiques relevés sont pour la plupart liés à des erreurs générées par une utilisation non adéquate de données fractionnaires lors du calcul du rendement énergétique. Les connaissances des élèves en lien avec les fractions et les proportions ont donc une influence sur le traitement des situations de calcul du rendement énergétique. Deuxièmement, l'analyse des données contenues dans l'énoncé semble avoir une influence sur la conversion du texte de l'énoncé en une formulation algébrique sous forme de proportion pour exprimer le rendement énergétique.

Enfin, mobiliser les fractions dans les différentes situations pourrait exiger une conception plus globale qu'une conception locale liée à une institutionnalisation inachevée du savoir : « c'est le problème de l'institutionnalisation du savoir, car le savoir doit être extrait du contexte dans lequel il est apparu pour devenir autonome, négociable avec d'autres. L'institutionnalisation transforme une expérience en un savoir exportable » (Brousseau, 1984). Cette construction locale des savoirs va à l'encontre d'une construction de savoirs mobilisables dans les tâches nouvelles. Cela a sans doute un impact sur les apprentissages des savoirs en jeu lors de l'enseignement du rendement énergétique.

NOTES

1. Cette étape commence au début du mois de novembre et se termine à la fin du mois de janvier.
2. D'après un sujet de BEP Secteur Bâtiment Académie de Limoges Session 1997.
3. D'après sujet de BEP Secteur Bâtiment Académie de Limoges Session 1997.
4. Il est à noter qu'une des formes d'aide a été appariée à deux types de proximité; il s'agit de la forme d'aide consistant à « Inciter l'élève à utiliser le pourcentage (50%) pour déterminer la moitié d'un nombre » selon l'interprétation, elle peut être interprétée comme une aide horizontale ou ascendante.

RÉFÉRENCES

- Aldon, G. (2011). *Interactions didactiques dans la classe de mathématiques en environnement numérique: construction et mise à l'épreuve d'un cadre d'analyse exploitant la notion d'incident* (Thèse de doctorat) Université Claude Bernard-Lyon I, France.
- Barallobres, G. et Lemoyne, G. (2006). L'enseignement des opérations sur les fractions: une visite commentée de manuels québécois et argentins. Dans Lebrun, M. (Éd.) *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Presses de l'Université du Québec, 159-189.
- Benrherbal, A. (2021). *Comment les situations faisant intervenir les fractions et les proportions en mathématique et en sciences pourront-elles influencer l'apprentissage et l'enseignement de ces disciplines?* (Thèse de doctorat) Université Laval, Canada. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/69908>
- Blouin, P. (2002). *Dessine-moi un bateau: la multiplication par un et demi*. Éditions Bande Didactique.
- Blouin, P. (1993). *Enseignement de la notion de fraction à des élèves de 1^{ère} secondaire en difficulté d'apprentissage*. (Thèse de doctorat) Université de Montréal, Canada.
- Bridoux, S., Chappet-Pariès, M., Grenier-Boley, N., Hache, C. et Robert, A. (2015). *Les Moments d'exposition des Connaissances en mathématiques (secondaire et début de l'université)*. IREM de Paris. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02111575>
- Brousseau, G. (1983). Obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(2), 165-198. <https://revue-rdm.com/1983/les-obstacles-epistemologiques-et/>
- Brousseau, G. (1984). *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*. Actes de la 3^e école d'été de didactique des mathématiques.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(9.3), 309-336. <https://hal.science/hal-00686012>
- Brousseau, G. (2009). L'erreur en mathématiques du point de vue didactique. *Tangente éducation*, 7, 4-7. <https://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2017/10/Lerreur-en-math%C3%A9matiques-par-Guy-BrousseauMauv.pdf>
- Brousseau, G. (2010). *Premières découvertes des obstacles épistémologiques et didactiques, en mathématiques*. Dossier thématique no1 Obstacles épistémologiques. Récupéré du site de l'auteur.
- Côté, L. (2002). Le symbole « = » ... ou comment utiliser un symbole à toutes les sauces ! *Envol*, 121, Octobre-Novembre-Décembre, 15-18.
- Couture, E. (2017). *Motivation scolaire: élaboration d'un dispositif d'intervention sur les difficultés des élèves en apprentissage des nombres rationnels*. (Mémoire de maîtrise) Université Laval, Canada.
- DeBlois, L. (2016). *Behavioural Difficulties Could Come From Learning Difficulties: Why And How Intervene In Math Class*. Communication présentée au 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg, Germany. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_fse2015/documents/Actualite/2deblois-ICME-13-PAPER_5.pdf
- Desjardins, M., et Hétu, J. C. (1974). *L'activité mathématique dans l'enseignement des fractions* Par Michel Desjardins et Jean-Claude Hétu. Presses de l'Université du Québec.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 5-31. <https://revue-rdm.com/1986/jeux-de-cadres-et-dialectique/>
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Peter Lang.

- Gabriel, F. C., Coché, F., Szucs, D., Carette, V., Rey, B., et Content, A. (2013). A componential view of children's difficulties in learning fractions. *Frontiers in psychology*, 4, 715. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00715>
- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des savoirs*. De Boeck Université.
- Kieren. (1980). The rational number construct: Its elements and mechanisms. Dans Kieren (Éd.) *Recent research on number learning* (p. 125-149). ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Kieren. (1988). Personal knowledge of rational numbers. Dans J. Hierbert et M. Behr (Éd.) *Numbers concepts and operation in the middle grade* (p. 1-18). Erlbaum, National Council of Teachers of Mathematics.
- Lessard, G. (2011). *Acculturation institutionnelle du chercheur, de l'enseignant et des élèves de 1re secondaire présentant des difficultés d'apprentissage dans la conception et la gestion de situations-problèmes impliquant des nombres rationnels*. (Thèse de doctorat) Université de Montréal, Canada.
- MEES (2020). PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : Progression des apprentissages Science et technologie, 4e année du secondaire. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/PD_A_2021-2022-PFEQ_Science_ST_secondaire_4.pdf
- MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ni, Y., et Zhou, Y.-D. (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: The origins and implications of whole number bias. *Educational psychologist*, 40(1), 27-52. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_3
- Robert, A. et Vandebrouck, F. (2014). Proximités-en-acte mises en jeu en classe par les enseignants du secondaire et ZPD des élèves : analyses de séances sur des tâches complexes. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 34, 239-285. <https://revue-rdm.com/2014/proximites-en-acte-mises-en-jeu-en/>
- Roditi, E. (2003). Régularité et variabilité des pratiques ordinaires d'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(2), 183-216. <https://shs.hal.science/halshs-00349723/document>
- Roditi, E. (2005). *Les pratiques enseignantes en mathématiques. Entre contraintes et liberté pédagogique*. L'Harmattan.
- Rogalski, J. (2000). *Y a-t-il un pilote dans la classe? Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. ARDM, Actes du Séminaire National de Didactique des mathématiques. La Pensée Sauvage.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/10982140052837>
- Vamvakoussi, X., et al., e. (2012). Naturally biased? In search for reaction time evidence for a natural number bias in adults. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31(3), 344-355. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2012.02.001>
- Van Hoof, J., Janssen, R., Verschaffel, L., et Van Dooren, W. (2015). Inhibiting natural knowledge in fourth graders: towards a comprehensive test instrument. *ZDM Mathematics Education*, 47(5), 849-857. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0650-7>
- Vergnaud, G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité : problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire*. P. Lang.

BENRHERBAL ABDERRAHMANE, titulaire d'un doctorat en didactique des mathématiques de l'Université Laval, ainsi que d'une maîtrise et d'un baccalauréat en didactique des mathématiques de l'Université du Québec à Rimouski, est un chercheur actif dans le domaine de la didactique des mathématiques et des sciences. Ses recherches, soutenues par l'agence universitaire de la francophonie et le social innovation lab (UM6P-Maroc), portent sur la qualité de l'enseignement et de la formation des enseignants, au niveau national et international. Ses intérêts incluent l'enseignement des STIM, la formation des enseignants, l'enseignement des sciences, l'utilisation des technologies éducatives, et l'amélioration des établissements scolaires. Il a dirigé et participé à divers projets de recherche visant à améliorer ces domaines. abderrahmane.benrherbal@um6p.ma

MIRANDA RIOUX est professeure de didactique des mathématiques à l'Université du Québec à Rimouski et est impliquée dans la formation à l'enseignement des mathématiques des futurs enseignants au primaire. Détentrice d'un doctorat en didactique de l'Université de Montréal, ses intérêts de recherche portent sur la formation des maîtres ainsi que sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au préscolaire et au primaire. Elle s'intéresse de façon plus particulière à l'enseignement des STIM, au rôle joué par l'intuition en résolution de problèmes ainsi qu'à l'enseignement et à l'apprentissage de l'estimation. miranda_rioux@uqar.ca

BENRHERBAL ABDERRAHMANE holds a doctorate in mathematics didactics from Université Laval and a master's and bachelor's degree in mathematics didactics from the Université du Québec à Rimouski. He is an active researcher in the field of mathematics and science didactics. His research, supported by the Agence universitaire de la francophonie and the social innovation lab (UM6P-Morocco), focuses on the quality of teaching and teacher training at the national and international levels. His interests include STEM education, teacher training, science education, the use of educational technologies, and school improvement. He has led and participated in various research projects aimed at improving these areas. abderrahmane.benrherbal@um6p.ma

MIRANDA RIOUX is a professor of mathematics didactics at the Université du Québec à Rimouski and is involved in the teaching of mathematics for future elementary school teachers. Holder of a doctorate in didactics from the Université de Montréal, her research interests focus on teacher training and learning of mathematics at the preschool and elementary levels. She is particularly interested in STEM education, the role of intuition in problem solving, and the teaching and learning of estimation. miranda_rioux@uqar.ca

EXPERIENCING DEFICIT: MULTILINGUAL INTERNATIONAL UNDERGRADUATE STUDENTS TALK IDENTITY

VANDER TAVARES *Inland Norway University of Applied Sciences*

ABSTRACT. This article explores the identity-related experiences of three multilingual international students at a university in Canada. Multilingual international students who speak English as an additional language (EAL) are traditionally referred to as English as a second language (ESL) students. This ESL identity category can negatively impact the social, psychological, and academic experiences of multilingual EAL international students. The three students' experiences were accessed through in-depth interviews, and insights from post-structuralist theory on identity were drawn on to contextualize them. The findings illustrate that the students experienced a strong sense of deficit on the basis of their positions as ESL students, non-native speakers, and international students. This deficit manifested in experiences of inferiority, otherness, and marginalization.

LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX MULTILINGUES AU BACCALAURÉAT PARLENT D'IDENTITÉ

RÉSUMÉ. Cet article explore les expériences d'identité de trois étudiants internationaux multilingues dans une université canadienne. Les étudiants internationaux multilingues qui parlent l'anglais comme langue supplémentaire sont appelés des étudiants en anglais langue seconde (ALS). Cette catégorie d'identité ALS peut avoir des impacts négatifs sur les expériences sociales, psychologiques et académiques des étudiants internationaux multilingues. Les expériences des trois étudiants ont été explorées avec des entrevues détaillées, et des perspectives issues de la théorie post-structuraliste sur l'identité ont été utilisées pour les contextualiser. Les résultats montrent que les étudiants ont ressenti un sentiment de déficit en raison de leur statut d'étudiants ALS, de locuteurs non natifs et d'étudiants internationaux. Ce déficit s'est manifesté par des expériences d'infériorité, d'altérité et de marginalisation.

According to the Canadian Bureau for International Education (CBIE; 2020), more than 642,000 international students were studying in Canada in 2019. Approximately 498,700 international students studied at the post-secondary level, a figure which represents a 14.5% increase from 2018 (CBIE, 2020). The growth in enrolment in Canada reflects a broader global trend characterized by increased student mobility. In 2015, for example, the number of international students enrolled in institutions of higher education worldwide reached 4.6 million (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017). When juxtaposed with the number of international students in the early years of student mobility characteristic of the late 1970s – in which international students worldwide totalled approximately 0.8 million (OECD, 2017) – the present number points to a rapid and significant increase over the last 50 years, a relatively short period of time. Today, most international students study at English-medium colleges and universities (OECD, 2017; Tan, 2015), and the vast majority constitute what the research literature has traditionally construed as English as a second language (ESL) students (Dewey, 2012).

Analogous to other institutional labels, the ESL categorization holds practical value when the whole multilingual student body is treated as a single group. However, that very same identity categorization can be problematic for the individual multilingual student, for it carries over group identity to at least two separate individual levels of lived experience. First, when the individual multilingual international student is understood simply as an extension of the collective, the categorization obscures individual differences in terms of ethnic, linguistic, and cultural diversity. Second, institutional identity can then also project unfavourable characteristics associated with the broader group upon the individual member. Because multilingual international students who speak English as an additional language (EAL) have been conventionally compared to the monolingual native speaker in terms of (multi)linguistic proficiency (Cook, 2002), the label “ESL” tends to evoke a strong image of deficit for the individual multilingual student (Marshall, 2009). As a result of this categorization, local students who are native speakers of English are generally considered better students, just on the basis of language proficiency alone. Language proficiency, when taken as a singular measure of success, can lead multilingual (international) students to doubt their own abilities and potentially prevent them from reaching their academic and professional goals.

This article seeks to better understand the impact of an (imposed) “ESL identity” on multilingual international students’ lived experiences.

Designed as a case study, this exploration is guided by the following question: How do multilingual international students conceptualize their own identities in light of their positioning as “ESL students”? To help explore this question, the article foregrounds the voices of three students, drawn from the multilingual international population at a large, research-oriented university in Canada. The article begins with a critical discussion centred on the implications of being categorized as an ESL student (as an institutional category) on the lived experiences of multilingual students. It then presents a post-structuralist view of identity that helps illuminate identity-related issues in the context of second language (L2) education. The article concludes with recommendations for English-medium academic institutions, understood as institutions of higher education where English is the language of academic activities, such as instruction and research, and therefore where the ESL student categorization may come into place.

LIVING AN ESL IDENTITY

Research has demonstrated that being positioned as an ESL student is often equated to experiencing a sense of inferiority and otherness. This section contextualizes the psychological and material impact of this identity category at the level of lived experience. To begin with, many multilingual international students who speak English as an additional language report feeling excluded from their academic communities (Fu, 2021; Oropeza et al., 2010; Xing & Bolden, 2021). Issues of exclusion are typically both structural and interpersonal, as multilingual international students are actively streamed into different paths early in their academic journeys. For instance, structural issues originate when international students are required to attend orientation events in isolation from their local peers, but they also arise throughout their academic journeys when available support services are remedial, lacking, and marked specifically for ESL students (Tavares, 2022). Marginalization materializes not only on the basis of language proficiency, but as an integrally interwoven aspect of students’ foreignized status — in other words, their nationality (Du, 2019).

Support services designed for multilingual international students tend to be marked broadly under the umbrella of “ESL services.” Indeed, Marshall (2009) has shown that such marked services can perpetuate feelings of otherness, despite students’ effort to reject marked identities. In his study with multilingual undergraduate students who had completed ESL courses in high school in Canada, Marshall found that many of these students were forced to embody the ESL student identity again when they were required to take English language literacy courses upon admission into

their Canadian university. For some of the students, acceptance into a university program was supposed to afford them the opportunity to enact a new identity. However, many found that the language literacy courses only extended their past high school experience, which was characterized by continuous struggle around issues of legitimacy tied to being an ESL speaker.

For students institutionally categorized as ESL, the kind and quality of academic support may be differentiated. When reporting on the academic experiences of multilingual, minority-language students at a university in the United States, Oropeza et al. (2010) highlighted instances in which certain academic services, otherwise available for native speaker students, were not extended to minority-language students, this based on their ESL student status, which had been assigned by the institution. The minority-language students resisted exclusion through a number of strategies, including refusing the ESL-specific service in place for them. Oropeza et al. concluded that “services that construct students in what are perceived to be deficit labels may end up leading students to resist such labels, thus excluding the very students they wish to serve” (p. 228).

Yet, the feeling of otherness in being an ESL student is not caused or amplified only by the structural configuration of Western institutions of higher education. Interpersonal interaction between local students and multilingual international students – particularly those from the Global South – may involve discrimination rooted in racism and xenophobia. In their investigation with multilingual, racialized international students in Canada, Houshmand et al. (2014) explained that the students felt as if “their domestic White peers did not care about or want their presence on campus” (p. 381). The international students attributed such attitudes to the perceived inferiority which they believed was associated with being a multilingual international student of a racialized background. A similar experience was found by Fu (2021), who explained that multilingual international students felt intentionally ignored by their local peers when their paths crossed outside the classroom, despite weeks of working closely together within the classroom environment.

An imposed ESL identity can also prove detrimental in the extent to which multilingual students effortfully conceal aspects of their selves that point to their membership to this group. Ortmeier-Hooper (2008) found that fear of being singled out as the ESL speaker in a native-speaking environment led some multilingual undergraduate students in her study to avoid discussing their cultural and linguistic backgrounds more openly. In the past, some students experienced feelings of segregation and

difference, especially in high school, when the language-related aspects of their identities were shared. In exploring the experiences of multilingual international students from China at a Canadian university, Xing and Bolden (2021) found that the students experienced social exclusion primarily because their language proficiency was not sufficiently native-like. The students reported that local peers were not patient or interested enough in their foreignized contributions. Increased social exclusion led the students to psychological challenges, such as loneliness and depression.

Experiences of marginalization and discrimination pose major barriers to multilingual international students' success and well-being. Encounters with marginalization and discrimination may involve:

- covert / overt exclusion from group work because non-native proficiency may be viewed as a hindrance to group success by native-speaker students (Wei & Bunjun, 2021),
- verbal or physical aggressions seemingly justified to preserve cultural and national "superiority" (Lee & Rice, 2007, p. 389), and/or
- multilingual international students' home countries being portrayed as "backward" in the curriculum (Guo & Guo, 2017, p. 860).

Although such experiences tend to transpire in the academic environment, they also affect multilingual international students in domains of lived experience outside the university. These experiences point to the need to reform the current (neoliberal) framework of internationalization, which touts the promoting of equity, diversity, and inclusion (Tavares, 2021a).

IDENTITY AS A WHOLE

In the context of early research on L2 education, L2 learner identity was always seen as singular and fixed. As Pavlenko (2002) has argued, the whole multilingual individual – who was also, but not only, an L2 learner – was viewed overwhelmingly as an ESL learner. Considering that most early L2 research transpired in Anglophone contexts, the native/non-native dichotomy was employed to categorize learners (and teachers) as two distinct groups. Such a limited and limiting perspective on identity has emerged largely under the influence of research in sociology, which shaped the theoretical foundation of L2 education with respect to theorizations on identity (Norton, 2013). Consequently, the identity of the L2 learner

was often approached as something well-organized, straightforward, and static, in which several identity variables were examined apart from the sociocultural context. In Canada, for instance, such research on bilingualism considered identity as “the degree or strength of ethnic or linguistic identification with one’s own (L1) group in relation to other groups” (Duff, 2012, p. 411).

Identity was therefore understood primarily in relation to the groups with which the L2 learner was associated. The groups of most interest were the L2 learner’s linguistic and ethnic ones, this along with their relationship to the dominant groups within the L2 learner’s new environment. As a result, L2 learner identity tended to be the product of comparisons between the learner’s L1 and L2 as well as between the dominant ethnic group and other ethnic groups (Cruz-Ferreira, 2010). Research from a generation later, however, brought growing criticism toward the rigidity of the construct of L2 learner identity. For instance, Harrison (1990) explained that “what we do in the language classroom is affected by who we are, the views we hold, and the societies we are part of” (p. 1). In a similar vein, Cook (2002) argued that “looking only at the L2 parts of the L2 user is inadequate; they are complete people, some of whose parts are played in one language or the other, some in both at once” (p. 275).

Such arguments critique an absolutist conceptualization of identity, which came under fire as post-structuralist perspectives were on the rise in the social sciences. Post-structuralism challenges grand narratives. Identities do not exist objectively or outside of their social and cultural systems (Baxter, 2016). Post-structuralism rejects the idea that every individual has a pre-existing essence, “which is unique, fixed and coherent, and which makes a person recognisably possess a character or personality” (Baxter, 2016, p. 37). Key to a post-structuralist view of identity is the role played by language: language as a descriptor and language in social interaction. Being categorized as an ESL speaker, for example, carries certain assumptions about the L2 individual which are, as a further example, different from being a multilingual or plurilingual speaker of English (see Duff, 2012).

An essentialist construction of being an L2 learner is considered problematic because identity is construed as unchangeable. Even when L2 learners achieve native-like proficiency, they tend to still be regarded as ESL speakers. This fixity excludes the other identities they possess as well as disregards the sociocultural movement they have made, both of which challenge the use of, and assumptions behind, such a label (Ortmeier-Hooper, 2008). Baxter (2016) has specified that identity construction,

from a post-structuralist perspective, is “a continuous process, accomplished through actions and words rather than through some fundamental essence of character” (p. 38). The multiple subject positions L2 learners occupy, through (sometimes conflicting) discourses, continuously shape their identities. Identity is therefore always in process and in construction.

The identity of the individual using an L2 is thus more complex and multidimensional than conventionally assumed. Further, the role of being an L2 learner is only one of many others. The other roles of the multilingual individual are also acknowledged as (they are) interrelated, therefore contributing to an understanding of the multilingual individual as a whole person whose identity is dynamic. Pavlenko and Blackledge (2004) clarify that identity is “a dynamic and shifting nexus of multiple subject positions, or identity options, such as mother, accountant, heterosexual, or Latina” (p. 35). Understood as such, identity can change across time and space. Norton Peirce (1995; Norton, 2013) illustrated possible changes by focusing on the experiences of multilingual immigrant learners in Canada. In the study, the English language learners discursively reconstructed their identities through negotiation and resistance to marginalization which they faced based on their language proficiency, immigrant status, age, and gender in their new sociocultural environments.

A post-structuralist approach considers discourse in social interaction fundamental for the analysis of identity construction. An attention to discourse in context helps reveal the ways by which the individual positions the self, or is positioned by (the discourse of) the other, often conversationally bringing to the surface positions that are seen to be in conflict, especially those seen as dichotomous (Baxter, 2016). However, post-structuralist scholars disagree with respect to material reality – more specifically, how it exists and the role it plays in influencing identity construction. When arguing against a purely discursive nature of identity construction, Block (2013) has spoken of the impact of individual psychological characteristics, such as the emotional dispositions and states of individuals. In the present study, the focus lies in how multilingual international students discursively and varyingly position themselves in relation to their experiences with, and perceptions of, an imposed ESL identity.

RESEARCH DESIGN

This study took place at Palm University, the pseudonym for a large, research-focused university in Canada. Approximately 52,000 full-time and part-time students attended Palm University at the time of the study. Palm University is known for its multicultural and multilingual campus, and for its prominent international student population. According to its website, the university offered over 160 undergraduate programs, hosted more than 6,000 international students from over 150 countries, and had exchange agreements with over 80 international partner universities in the academic year of 2019. Moreover, at that time, there were 300 active student clubs and associations which organized weekly events and activities on and off campus. The university also hosted a language institute that offered pre-admission academic ESL courses.

The findings in this article stem from semester-long case studies with three multilingual international students in the winter of 2019. Following ethics approval by the institution, the participants were recruited by an email invitation distributed with the assistance of international student associations and clubs on campus. Participants were recruited based on the following criteria: (a) being an undergraduate student on a study visa and (b) studying in English as an additional language. Information about the three participants is provided in Table 1. Prior to admission into Palm University, all participants had written and passed either the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) or the International English Language Testing System (IELTS), as required by the university. A case study approach was chosen as the means to explore subjective experience in detail within its social environment (Creswell, 2013).

To understand the students' experiences, a descriptive case study design was employed. Hancock and Algozzine (2006) explain that "descriptive designs attempt to present a complete description of a phenomenon within its context" (p. 33). A descriptive design does not focus on building or testing theory. Four in-depth semi-structured interviews were conducted with each student (Richards, 2009). In harmony with the themes identified in the process of reviewing the literature, the semi-structured interviews covered topics related to academic study, language learning, cross-cultural knowledge, work experience, socialization, and adjustment. Initial interviews provided direction for subsequent interviews based on the answers shared by the students and the recurrent topics identified while discussing their individual experiences.

TABLE 1. Participant profiles

	Keng	Ziqi	Filipe
Sex and age	Male, 22 years old	Female, 33 years old	Male, 22 years old
Program of study	English language and literature, 3rd year	Psychology, 5th year	Criminology, 4th year
Place of origin	Hong Kong	Taiwan	Colombia
Student status	Exchange student for one academic term	International student, full degree	International student, full degree
Multilingual repertoire	English, Cantonese, Mandarin	English, Cantonese, Mandarin, Hakka	English, Spanish, Portuguese, French, ASL

Note. All participant names are pseudonyms.

The interviews were conceptualized as a social practice through which new meanings were co-produced in situated interactions. A social practice conception reflects interviews as sites where, as Talmy (2010) explains, the data shared by participants is collaboratively and continuously (re)shaped in interaction to produce “accounts of phenomena” (p. 139), rather than an objective report of a (subjective) experience. In the process of producing an account of a particular event experienced by the self, participants (sub)consciously speak from different / multiple positions, such as student or interviewee, which reveals how conceptualizations of past experiences are reinterpreted through present knowledge. Equally important, larger discourses then become relevant based on how participants choose to present themselves to the researcher given the time, place, and the surrounding social context.

As with any social interaction, power is also manifest in the act of interviewing. Although I did not know any of the participants prior to the interview, I held more power simply by being in the position of researcher. The role of researcher enabled me to decide what, when, and how questions should be asked, reflecting the ways in which my interests and concerns were framed within the study. Additionally, interviews were socially and locally contextualized. In this sense, participants’ responses were influenced by the context, such as the time of the day when questions were asked or who was in close proximity / listening within the same space. Therefore, the responses provided by the participants may be considered to stem from evolving interpretations, subject to new meanings as a result of lived experience and acquired knowledge.

A discourse analytic (DA) approach was employed to analyze the transcribed interview text. While DA conceptualizes linguistic performances as following a logical, meaningful, and orderly system, its key feature is the “recognition of the variability in and the context dependence of participants’ discourse” (Baxter, 2010, p. 240). DA considers language as variable (changing according to purpose and audience, for example), constructive (constructing versions of reality based on the context), and interpretive (drawing on existing linguistic systems for describing subjective accounts; Baxter, 2010). DA as a method departs from the understanding that social realities are constructed by language. In the analysis, words, phrases, and sentences were analyzed for the situated meanings they revealed and how identities were enacted in context (Gee, 2004).

DA also examines how situated discourses are embedded within larger social, cultural, and institutional discourses. As such, situated discourses perpetuate (or confront) grand narratives about social reality. To demonstrate the circular interaction between situated and larger discourses, I present extracts from the interviews to highlight the participants’ experiences and the ways in which their language use frames, and therefore reinforces, their perceived or lived social positionings. The participants’ experiences are organized under broad categories to help illustrate not only the prevalence of common discourses, but also how the impact of such discursively created identities manifested in the students’ experiences.

FINDINGS

The first section demonstrates the ways in which being an ESL student or non-native speaker of English was experienced as, or equated to, being in deficit. The second section illustrates experiences of inferiority in light of local forms of social and academic engagement being considered the ideal, therefore positioning international students as the other.

Non-native and ESL speaker as positions of deficit

All three students, openly or covertly, discussed their experiences by positioning themselves as either ESL or non-native speakers of English. Yet, the conflation of such positionings with a deficit view of the self was much more obvious. The ways in which deficit manifested in the students’ experiences were complex and diverse. Keng spoke from the first-person subject perspective to signal information which he considered factually correct. He said, for instance, that he had a quiet personality. However, he

positioned the self as the recipient of others' misreading of his quiet personality as meaning low proficiency in the English language.

I'm an introvert, so I don't talk much. But when English is your second language, people think you don't talk because you don't know English.
(Keng)

Therefore, Keng's experience is embedded within the larger institutional discourse that equates the quiet and reflexive behaviour of Asian students, as an imaginary monolithic group, with intellectual inferiority rather than cultural orientations to learning (Yates & Nguyen, 2012; Zhou & Chen, 2020).

For Ziqi, deficit manifested in feelings of self-doubt and perceptions of incapability. In her view, being an ESL speaker meant that she could not attain her professional goals. Unlike Keng, who positioned others as the actors of inferiorization, Ziqi seemed to have internalized the notion of deficit as something immutable that existed materially and needed only be accepted by herself.

I want to be a psychologist, to be honest, but I don't have the confidence that I can do that because the language demand is very high. I have to admit that to myself. I wanted to do a PhD and become a psychotherapist because most of my interests are focused on therapy and on how to understand people. But like, for writing, I am trying to get rid of the ESL structure, the "ESL bubble," and I'm trying to improve my flow. I want to write from English to English, not from ESL to English.
(Ziqi)

Contradictorily, though, she also conceptualized the deficit attached to being an ESL speaker as something that could be removed, albeit partially – that is, when writing in English. On another level, Ziqi's attempt to improve her writing may also be seen as a way to overcome the bias that exists against writing produced by ESL speakers (Reichelt, 2021). As a student of psychology, she spent much of her time writing lab reports for her supervisor and essays for her professors. As such, writing more fluently held more weight than speaking.

In the excerpt below, Ziqi also invoked the native / non-native binary to make sense of her experience. Here, she conceptualized native-speakerism to be tied to the ability to use cultural and everyday forms of the English language, in both of which she considered herself to have a marked ability. Moreover, she explained that her brother spoke English like a native speaker because he moved to Canada at the age of 13. Thus, for her, speaking like a native speaker entailed not having an accent and not using "formal" or ungrammatical language in conversation. Yet, she refused to

position her brother as a native speaker, using the preposition “like,” despite him having met the two criteria she identified. Consequently, her explanation of the situation suggests that there is more to be met in order to be accepted fully as a native speaker.

When I came to Canada, I told people I wanted to learn English better. Because it was a separate subject in Taiwan, and not a language that I was using naturally. My English was very formal and sounded like a textbook-kind-of English. Even today, my brother usually mocks me because he says I talk like if I'm writing an essay. So, the way I talk is not like the way native speakers talk. 'Cause I didn't learn English from conversation. I learned it from the book or TV programs or movies. What's the term you guys use? It's not ... informal enough. My brother says it sounds too technical sometimes, too formal. And sometimes it will be out of syntax, like the way I speak will just not sound right. 'Cause my brother came here when he was 13, so he speaks like a native speaker. (Ziqi)

Among other sociological factors, an additional requirement for native-speaker status could be related to being born in Canada. Indeed, Ziqi attributed her inferior linguistic proficiency (relative to her brother) to two factors. The first was related to not using the language “naturally” and the second to not learning it from conversation, both experiences unavailable to her while growing up in Taiwan. Yet, her account would suggest that her brother did not have access to those experiences for 13 years either, the age at which he moved to Canada. As a result, Ziqi's construction of her positioning (as well as her brother's) suggests the prevalence of early discourses that advanced the myth of being a true native speaker “by virtue of place or country of birth” (Davies, 1991, p. ix). Needless to say, the experiences of Ziqi's brother challenge and reject the myth.

When reflecting on his experience of language development, for his part, Filipe found amusement in the realization that the language boundaries he encountered were imagined. Correspondingly to Ziqi's perception, Filipe also believed that his ESL status prevented him from being able to proofread texts written by native speakers because being an ESL speaker was the marked position of the two, that is, the one carrying a deficit view.

It's funny 'cause I like to proofread my friends' essays for them because before I would never, 'cause English is not my first language and I would never do that. But now I always love doing it. I really like it, I don't know why. I feel like I'm pretty good at it, I'm not perfect, it's really hard to write perfect [English]. (Filipe)

For all of his time at Palm University, Filipe frequented the writing centre for appointments focused on his writing skills. Gradually, Filipe found

validation in transitioning from “before I would never” to “but now I always love doing it,” which could have resulted from the act of simply going to the writing centre (e.g., a kind of performance required for acceptance) or from enhancing his writing skills through his appointments (i.e., a perceived or real change in language).

Local, native-speakerist style of academic engagement as the ideal

The current section considers the students’ experiences in light of their institutional status as international students. As will be shown, however, language was still a part of the students’ experiences of inferiority. Therefore, when the students mentioned “Canadian students” in the interviews, they were making indirect reference to local and native-speaker students, which is how they imagined the typical Canadian student. Nevertheless, language was not always the primary source for their comparisons. For instance, while Keng did not refer to Canadian students in the excerpt presented below, he drew attention to instructors’ favouritism toward Western-centric forms of academic engagement, through the expectation that students participate in class by talking. The disadvantage Keng experienced was associated to his “quiet” form of engagement as an international student who had been educated under a different education system:

It doesn’t help when I’m both quiet and a non-native speaker. They both come across as negative in the seminars where the teacher expects us to talk. (Keng)

The manner in which Keng described his experiences never suggested that he lacked knowledge in relation to the subject matter. Yet, he experienced double deficit from being unlike a local student – that is, being a non-native speaker and embodying quiet behaviour. Oral language is a significant part of classroom participation in Western academia (Thom, 2010; Trahar, 2010). Silence is its opposite, often seen as a form of disengagement and non-participation (Hsieh, 2007), although this view has also been critiqued (Bista, 2012). Some multilingual international students who prefer a more reflexive engagement may still adopt a more vocally active style of participation in class in order to signal participation to their instructors and, by extension, receive participation marks (Takahashi, 2019). Considering the value assigned to oral participation, some multilingual international students may enact a more active style of engagement even when they find the classroom environment uncondusive to participation (Marlina, 2009). Multilingual international students also recognize that the oral contributions they make to classroom discussions

do not need to be necessarily meaningful or critical, but rather performative (Tavares, 2021b).

When Filipe revisited his experiences of first year, he described feeling fearful of underperforming because he was an international student. In particular, even without any real knowledge of his peers' linguistic and academic capabilities, and given the very early stages of his academic career, he still believed that Canadian students were superior simply because of their native-speaker status and their familiarity with the education system. In fact, Filipe's preconceived idea that international students were not good students was such that he intentionally presented himself as an international student to peers and instructors in social interaction as a way to justify his (hypothetical) unsatisfactory performance. Therefore, Filipe's self-positioning as a student of inferior capability was created by his situated discourses that perpetuated larger discourses of deficit. With the passing of time, however, his positive performance enabled him to deconstruct his own assumptions and overcome his fear.

I was scared that I would not be able to keep up with the reading comprehension compared to Canadian students, and writing as well. But I feel like, as years passed, I got to see I'm actually a much better writer than my Canadian friends from what I can see, from the essays, so that made me, like, more relaxed, I was, like, I don't need to tell everyone that I'm an international student just for that [to be excused]. They think that we [international students] just stay in our dorms all day. That, like, we don't know how to do things and be successful just because we're not from here. (Filipe)

The last two sentences in Filipe's excerpt point to experiences of otherness. The "international" qualifier for international students was equated to a social deficit – that is, withdrawal from the community by staying in "dorms all day." Additionally, being an international student was also embedded in a notion of failure. Filipe felt as though he had to find ways to confront such stereotypes, especially considering the ideological impact they would have on his identity as a new member of Palm University's community. One strategy he employed in response was to attend ongoing sessions at the writing centre so as to improve his language skills. On another level, he also began to distance himself more from events planned for, and organizations led by, international students exclusively. He believed that social distance could afford him the space to be seen as someone different, apart from other international students – a group of marked identity.

Keng also discussed experiences in which he felt othered and marginalized due to his status as an international student. As a newly arrived student unfamiliar with the culture of Palm University, he referenced insufficient opportunities through which he could socialize with local students in university-organized events. Experiences of social exclusion at the structural level are common for international students (Jiang, 2021; Paltridge et al., 2014; Schmitt et al., 2003). International student non-participation in the host environment tends to instead be attributed to an automatic choice made by international students rather than a product of institutional marginalization (Tavares, 2021a). As a multilingual international student who spoke English as an additional language, Keng conceptualized social interaction with local students as essential for the further development of his language proficiency. Overall, Keng's experiences did not support the notion that international students had a natural orientation toward staying with conational peers (Hendrickson et al., 2011).

There isn't much interaction with Canadian students. I don't want to blame the international student office, but I don't think they give us much opportunity to interact with local students, there aren't many social and cultural events where I can meet them. In terms of the use of English, the experience does not meet my expectations because I don't have a chance to meet and talk in English with Canadian students and this is the biggest thing I wanted to accomplish when I first started planning my exchange. I wanted to learn more about Canadian culture too. (Keng)

CONCLUSION

This article has explored the identity-related experiences of three multilingual international students at a Canadian university, focusing on the ways in which the students conceived of their identities in the assigned or self-assigned institutional positions of: ESL student, non-native speaker, and international student. Overall, the students' conceptions of their experiences reveal that a strong sense of deficit was embedded in how the students understood themselves as (multilingual) individuals. Deficit manifested in experiences characterized by feelings of inferiority, otherness, and marginalization in a number of domains, such as academics, social life, intellectual capability, and professional achievement. In the context of their university, the students' experiences illustrate that being an international student and speaking English as an additional language were experienced as disadvantages in comparison to being a local student and a native speaker of English.

The impact of a deficit identity was such that students questioned their potential to succeed in life. Indeed, the findings from this study align with those of the existing literature in relation to the ideological and material implications of a deficit identity put over upon being a non-native speaker of English (Du, 2019; Marshall, 2009). Ziqi believed that higher positions within the job market were reserved for native speakers only. The linguistic discrimination of which she spoke has, in fact, been previously documented in Canada. Creese (2010) found that adult immigrants who do not speak the local standard of English faced discrimination and otherness in the labour market and were told in implicit and explicit ways to fix their language to speak like native speakers. Creese (2010) has argued that discrimination on the basis of language needs to be legally recognized as such and that employers are in a unique position to confront such ideologies of language by valuing different accents in the workplace.

For Keng, his quiet and thoughtful personality intensified his feeling of otherness as he could not meet the expectations of active oral participation that were in place. He understood that being a native speaker and a local student were more socially and academically advantageous based on how his courses were designed. As a result, he experienced a kind of double deficit. Keng's experiences point to the urgent need for an inclusive and ethical model of internationalization in which diverse forms of academic and cultural engagement are welcomed (Stein et al., 2019). In their study at a Canadian university, Guo and Guo (2017) similarly found that international students experienced a lack of inclusive pedagogy in the (international) classroom. The internationalization of the curriculum in particular should therefore not simply prioritize equipping students for a critical engagement with a fast-changing globalized world, but should also ensure fairness for all in the process of teaching and learning (Haigh, 2002).

Filipe's experiences point to the prevalence of the notion of ownership of the language: A language supposedly belongs to its native speakers. This assumption positions native speakers as more linguistically knowledgeable and non-native speakers as inauthentic (O'Rourke, 2011). Because Filipe was not a native speaker of English, he believed that he lacked the kind of linguistic knowledge necessary to make adequate grammatical judgments on the written works of his peers, who were native speakers. Additionally, for all of first year, being a non-native speaker of English brought about feelings of fear and self-doubt, specifically when it came to reading and writing, as he compared himself to native-speaker students. Nevertheless, Filipe had never received a low grade on any assignment in first year, and despite this, he still opted to attend ESL sessions at the writing centre

regularly. This particular experience suggests that Filipe needed to have his knowledge of English validated by a perceived expert, such as the tutors, rather than to actually improve his reading and writing skills from a place of lack.

The students' experiences suggest a pervading absence of forms of success built on, or grounded in, cultural and linguistic diversity in the host environment, hence Ziqi's perceptions of the labour market as a place configured by a linguistic hierarchy in which non-native speakers are disadvantaged. To help reverse the impact of such hierarchies on multilingual international students' achievement of success, it is imperative that institutions of higher education adopt a more genuinely multicultural framework of diversity, implementing policies that remove barriers to success for historically marginalized groups. Tamtik and Guenter (2019) have called on Canadian universities to move beyond the rhetoric of equity, diversity, and inclusion (EDI) and address structural issues that students regularly face, including multilingual international students, who are not considered an equity-seeking group by many Canadian universities (Tavares, 2021a). Institutions of higher education are in a unique position to model inclusivity by promoting, celebrating, and rewarding cultural difference.

Key to understanding the students' experiences is the situated nature of identity. As Baxter (2016) and Harrison (1990) have argued, from a post-structuralist perspective, the understanding and presentation of self are socially, culturally, and linguistically influenced. A change of sociocultural environment will result in different, often unexpected, experiences for the individual (Tavares, 2021d). The situated and dynamic quality of selfhood is evident in the students' experiences: As the students moved from one sociocultural setting (home country) to another (Canada), their envisioned identities had to be reconstructed in a process where local forms of power were at play. Despite the multicultural and multilingual environment of Palm University, the students could not position themselves and their multilingual profiles more positively because their university did not approach multilingualism as an asset (Preese, 2019). Being multilingual meant being an ESL or non-native speaker, and as such, the hierarchical relationship between language and identity was maintained.

At the same time, an analysis of language in context helps expose some of the contradictory or blurry aspects of the ESL student identity. While the students positioned themselves as ESL students (or non-native speakers) throughout their experiences, certain discursive spaces afforded the students the opportunity to manipulate facets of the ESL identity. Writing

was arguably the most important skill for Ziqi and Filipe as both were upper-year students. As such, the students focused on improving their writing in order to produce more native-like writing and, thus, better control parts of their identities in presentation to their instructors, who were their interlocutors. In this sense, the enactment of an ESL student identity through writing can occur to different extents: As Ziqi conceptualized it, the identity can be completely ESL (i.e., ungrammatical) on one end and completely native speaker-like on the other. As Li (2007) has argued, “a writer’s voice in writing reveals the discourse community to which he or she belongs” (p. 46). For the students, writing “like a native speaker” would signal membership and sameness to the readers, rather than difference, which was seen as inferior.

Over the last two decades, there has been growing investment in, and attention toward, the internationalization of higher education. This is particularly true for Canada as a currently emergent destination, where internationalization has been proposed as a beneficial move for all (Tavares, 2021b). However, the findings of this study demonstrate that the three international students did not experience internationalization in any meaningfully positive way. On the contrary, being an international student, regardless of linguistic profile, was an experience lived within an often-debilitating sense of otherness. The lack of institutionally mediated opportunities to meet local students and acquire new language led Keng to feel unwelcomed and unimportant. Filipe perceived international students as inferior based on discourses he had encountered that positioned international students as withdrawn, passive, and even unsuccessful by nature. If academic success is predicated on the image of the local student as the ideal, international students will continue to feel excluded in their host environment.

RECOMMENDATIONS

Based on the findings, some recommendations are worth mentioning. However, they should be considered carefully, as the students’ experiences cannot be generalized. First, adequate institutional support for inter-group socialization plays a key role for a multilingual international student’s overall sense of satisfaction (Arthur, 2017). Therefore, universities should design social initiatives that can meaningfully and systematically bring together the two groups of students. Such initiatives can extend beyond campus to help connect students on the basis of mutual interest, rather than linguistic or cultural associations. As for the impact of an othered identity, international or multilingual faculty can draw on their own experiences to support multilingual international students in challenging

assumptions of an imaginary, monolingual, local-born individual as the ideal student or professional in multilingual and multicultural Canadian society. Discipline-specific language support may be useful for students like Ziqi, who felt prevented from starting a career in her desired field solely on the basis of non-native proficiency. In a similar vein, curricula should be designed with the multilingual international student in mind. The growing number of multilingual international students in Canadian universities supports the need to reconceptualize pedagogy to reflect an ethical and inclusive approach. Faculty and curriculum developers need to be supported in their efforts to internationalize curricula.

As research suggests, local and native-speaker students do not necessarily perform well (or better) academically from being familiar with the local education system or from being native speakers of the language used in the academy. Many undergraduate and graduate students alike lack both basic and advanced learning skills required for academic success, including proficiency in the academic / scientific register of English (Benzie, 2010; Cameron & Rideout, 2022). As Morosanu and colleagues (2010) have explained, [local] students “now come to academia from different backgrounds, have different resources and take different routes” (p. 672). Globalization and transnationalism continue to challenge and diversify the prototypical profile of the modern-day student. Therefore, a view of the local, native-speaker student as the most qualified individual needs to be rejected (Tavares, 2021c).

In conclusion, the academic community needs to continue to engage in critical conversations that challenge the construction of difference as inferior. When difference is not celebrated and integrated into the fabric of the university, the whole academic community loses. Multilingual international students suffer the most: They may avoid engaging in educational experiences designed to help them grow, focus on failure rather than success, believe not all career paths are available to them, and ultimately lose confidence in themselves. Linguistic or academic support alone will not be enough to equip multilingual international students for success if being multilingual and international are both positioned as inferior by the academic institutions and their discourses.

REFERENCES

- Arthur, N. (2017). Supporting international students through strengthening their social resources. *Studies in Higher Education*, 42(5), 887–894. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293876>
- Baxter, J. (2010). Discourse-analytic approaches to text and talk. In L. Litosseliti (Ed.), *Research methods in linguistics* (pp. 117–138). Continuum.

- Baxter, J. (2016). Positioning language and identity: Poststructuralist perspectives. In S. Preese (Ed.), *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 34–49). Routledge.
- Benzie, H. J. (2010). Graduating as a ‘native speaker’: International students and English language proficiency in higher education. *Higher Education Research & Development*, 29(4), 447–459. <https://doi.org/10.1080/07294361003598824>
- Bista, K. (2012). Silence in teaching and learning: Perspectives of a Nepalese graduate student. *College Teaching*, 60(2), 76–82. <https://doi.org/10.1080/87567555.2011.633943>
- Block, D. (2013). Issues in language and identity research in applied linguistics. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 13, 11–46.
- Cameron, R. B., & Rideout, C. A. (2022). ‘It’s been a challenge finding new ways to learn’: First-year students’ perceptions of adapting to learning in a university environment. *Studies in Higher Education*, 47(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783525>
- Canadian Bureau for International Education. (2020, February 21). *International students in Canada continue to grow in 2019* [Press release]. <https://cbie.ca/international-students-in-canada-continue-to-grow-in-2019/>
- Cook, V. (Ed.). (2002). *Portraits of the L2 user*. Multilingual Matters.
- Creese, G. (2010). Erasing English language competency: African migrants in Vancouver, Canada. *Journal of International Migration and Integration*, 11(3), 295–313. <https://doi.org/10.1007/s12134-010-0139-3>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cruz-Ferreira, M. (Ed.). (2010). *Multilingual norms*. Peter Lang.
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh University Press.
- Dewey, M. (2012). Beyond labels and categories in English language teaching: Critical reflections on popular conceptualisations. In C. Leung & B. Street (Eds.), *English: A changing medium for education* (pp. 129–149). Multilingual Matters.
- Du, X. (2019). International students’ daily negotiations in language, culture, and identity in Canadian higher education. In M. T. Kariwo, N. Asadi, & C. El Bouhali (Eds.), *Interrogating models of diversity within a multicultural environment* (pp. 275–297). Springer.
- Duff, P. A. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 428–444). Routledge.
- Fu, J. (2021). The role of two extracurricular programs in international students’ informal learning experiences in Atlantic Canada. In V. Tavares (Ed.), *Multidisciplinary perspectives on international student experience in Canadian higher education* (pp. 156–176). IGI Global.
- Gee, J. P. (2004). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2nd ed.). Routledge.
- Guo, Y., & Guo, S. (2017). Internationalization of Canadian higher education: Discrepancies between policies and international student experiences. *Studies in Higher Education*, 42(5), 851–868. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293874>
- Haigh, M. J. (2002). Internationalisation of the curriculum: Designing inclusive education for a small world. *Journal of Geography in Higher Education*, 26(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/03098260120110368>
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Harrison, B. (Ed.). (1990). *Culture and the language classroom*. Macmillan Modern English.

- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281–295. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001>
- Houshmand, S., Spanierman, L. B., & Tafarodi, R. W. (2014). Excluded and avoided: Racial microaggressions targeting Asian international students in Canada. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(3), 377–388. <https://doi.org/10.1037/a0035404>
- Hsieh, M. (2007). Challenges for international students in higher education: One student's narrated story of invisibility and struggle. *College Student Journal*, 41(2), 379–391.
- Jiang, S. (2021). Diversity without integration? Racialization and spaces of exclusion in international higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1847635>
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381–409. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4508-3>
- Li, X. (2007). Identities and beliefs in ESL writing: From product to processes. *TESL Canada Journal*, 25(1), 41–64. <https://doi.org/10.18806/tesl.v25i1.107>
- Marlina, R. (2009). "I don't talk or I decide not to talk? Is it my culture?"—International students' experiences of tutorial participation. *International Journal of Educational Research*, 48(4), 235–244. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.11.001>
- Marshall, S. (2009). Re-becoming ESL: Multilingual university students and a deficit identity. *Language and Education*, 24(1), 41–56. <https://doi.org/10.1080/09500780903194044>
- Morosanu, L., Handley, K., & O'Donovan, B. (2010). Seeking support: Researching first-year students' experiences of coping with academic life. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 665–678. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487200>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- O'Rourke, B. (2011). Whose language is it? Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(5), 327–345. <https://doi.org/10.1080/15348458.2011.614545>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Oropeza, M. V., Varghese, M. M., & Kanno, Y. (2010). Linguistic minority students in higher education: Using, resisting, and negotiating multiple labels. *Equity & Excellence in Education*, 43(2), 216–231. <https://doi.org/10.1080/10665681003666304>
- Ortmeier-Hooper, C. (2008). English may be my second language, but I'm not 'ESL.' *College Composition and Communication*, 59(3), 389–419.
- Paltridge, T., Mayson, S., & Schapper, J. (2014). Welcome and exclusion: An analysis of The Australian newspaper's coverage of international students. *Higher Education*, 68(1), 103–116. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9689-6>
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 275–302). Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters.

- Preece, S. (2019). Elite bilingual identities in higher education in the Anglophone world: The stratification of linguistic diversity and reproduction of socio-economic inequalities in the multilingual student population. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(5), 404–420. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1543692>
- Reichelt, M. (2021). Linguistic bias against ESL writing? In G. Clements & M. J. Petray (Eds.), *Linguistic discrimination in U.S. higher education: Power, prejudice, impacts, and remedies* (pp. 20–38). Routledge.
- Richards, K. (2009). Interviews. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 182–199). Palgrave MacMillan.
- Schmitt, M. T., Spears, R., & Branscombe, N. R. (2003). Constructing a minority group identity out of shared rejection: The case of international students. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 1–12. <https://doi.org/10.1002/ejsp.131>
- Stein, S., Andreotti, V., & Suša, R. (2019). Pluralizing frameworks for global ethics in the internationalization of higher education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 22–46. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i1.188244>
- Takahashi, J. (2019). East Asian and native-English-speaking students' participation in the graduate-level American classroom. *Communication Education*, 68(2), 215–234. <https://doi.org/10.1080/03634523.2019.1566963>
- Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 128–148. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000085>
- Tamtik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities – How far have we come? *Canadian Journal of Higher Education*, 49(3), 41–56. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i3.188529>
- Tan, A. (2015). College choice behaviors of international students. *SAGE Open*, 5(4), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244015618995>
- Tavares, V. (2022). Multilingual international students' perceptions of support services from an identity perspective. In M. Mohamad & J. Boyd (Eds.), *International student support and engagement in higher education: Exploring innovative practices in campus, academic and professional support services* (pp. 146–158). Routledge.
- Tavares, V. (2021a). Feeling excluded: International students experience equity, diversity and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2008536>
- Tavares, V. (2021b). *International students in higher education: Language, identity, and experience from a holistic perspective*. Lexington Books/Rowman & Littlefield.
- Tavares, V. (2021c). Multilingual international students at a Canadian university: Portraits of agency. *American Journal of Qualitative Research*, 5(2), 92–117. <https://doi.org/10.29333/ajqr/11135>
- Tavares, V. (2021d). Theoretical perspectives on international student identity. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 13(2), 83–97. <https://doi.org/10.32674/cjihe.v13i2.2949>
- Thom, V. (2010). Mutual cultures: Engaging with interculturalism in higher education. In E. Jones (Ed.), *Internationalisation and the student voice* (pp. 155–168). Routledge.
- Trahar, S. (2010). Has everybody seen a swan? Stories from the internationalised classroom. In E. Jones (Ed.), *Internationalisation and the student voice* (pp. 143–154). Routledge.

Wei, M. L., & Bunjun, B. (2021). "We don't need another one in our group": Racism and interventions to promote the mental health and well-being of racialized international students in business schools. *Journal of Management Education*, 45(1), 65–85. <https://doi.org/10.1177/1052562920959391>

Xing, D., & Bolden, B. (2021). Learning at half capacity: The academic acculturation reality experienced by Chinese international students. In V. Tavares (Ed.), *Multidisciplinary perspectives on international student experience in Canadian higher education* (pp. 41–61). IGI Global.

Yates, L., & Nguyen, T. Q. T. (2012). Beyond a discourse of deficit: The meaning of silence in the international classroom. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 11(1), 22–34.

Zhou, Y., & Chen, Y. (2020). A study on reticence in college EFL classrooms: The role of diffusion of responsibility. *English Language Teaching*, 13(6), 133–143. <http://doi.org/10.5539/elt.v13n6p133>

VANDER TAVARES is an associate professor of education at Inland Norway University of Applied Sciences, Norway, and holds a PhD from York University, Canada. His research interests include language teacher identity development, critical second language education, internationalization of higher education, and identity in multilingual / multicultural contexts. In 2021, he was the recipient of the Equity, Diversity and Inclusion (EDI) Award by the Canadian Bureau for International Education (CBIE). He is the author of *International Students in Higher Education: Language, Identity, and Experience from a Holistic Perspective* (Rowman & Littlefield) and editor of *Social Justice, Decoloniality, and Southern Epistemologies within Language Education* (Routledge). vander.tavares@inn.no

VANDER TAVARES est un professeur agrégé d'éducation à Inland Norway University of Applied Sciences en Norvège et détient un doctorat de l'Université York au Canada. Ses intérêts de recherche comprennent le développement de l'identité des enseignants de langue, l'éducation critique en langue seconde, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et l'identité dans des contextes multilingues et multiculturels. En 2021, il a reçu le prix Équité, Diversité et Inclusion (EDI) du Bureau canadien de l'éducation internationale. Il est l'auteur de l'ouvrage *International Students in Higher Education: Language, Identity, and Experience from a Holistic Perspective* (Rowman & Littlefield) et éditeur de *Social Justice, Decoloniality, and Southern Epistemologies within Language Education* (Routledge). vander.tavares@inn.no

ÉTUDE DES OUTILS POUR MESURER LA RELATION PÉDAGOGIQUE EN VUE D'UNE UTILISATION EN CONTEXTE POSTSECONDAIRE

ANASTASSIS KOZANITIS, FRANÇOIS THIBAUT *UQaM*

PATRICE FARAND *Polytechnique Montréal*

RÉSUMÉ. La majorité des études portant sur la relation pédagogique a été menée auprès d'élèves du primaire et du secondaire. Les études qui s'intéressent aux étudiants du postsecondaire sont beaucoup moins nombreuses, malgré l'importance des retombées qu'elle peut avoir pour eux. L'objectif est d'explorer les écrits scientifiques qui portent spécifiquement sur la mesure de la relation pédagogique afin d'identifier les instruments de mesure pertinents pour le contexte postsecondaire. Les résultats montrent que la majorité des chercheurs ont recours au questionnaire autorapporté pour mesurer le concept de la relation pédagogique. Il n'existe toutefois pas de consensus sur la manière d'opérationnaliser ce concept. Pour certains, il s'agit d'un construit multidimensionnel, alors que d'autres évoquent la possibilité d'un construit bidimensionnel, voire unidimensionnel.

A STUDY OF TOOLS TO MEASURE THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP FOR USE IN A HIGHER EDUCATION CONTEXT

ABSTRACT. The majority of studies on the student-teacher relationship (TSR) have been conducted mainly with primary and secondary students. Studies of post-secondary students are much less numerous, despite the importance of the impact the TSR can have on them. The goal is to explore the scientific literature that focuses specifically on the measurement of the TSR in order to identify the relevant assessment tools for the post-secondary context. The results show that the majority of researchers use self-reported questionnaires to measure the concept of TSR. However, there is no consensus on how to operationalize this concept. For some authors, TSR is a multidimensional construct, while others suggest the possibility of a two-dimensional or even a one-dimensional construct.

Le thème de la relation pédagogique est largement documenté pour les niveaux primaire et secondaire. Un consensus émerge quant à son importance pour la réussite en contexte scolaire. Mais qu'en est-il pour le contexte postsecondaire? À ce propos, la littérature scientifique est beaucoup moins abondante, on constate même qu'il existe peu ou prou d'études qui se sont penchées sur ce thème pour le niveau postsecondaire. Cet article veut faire un premier pas en ce sens et propose d'étudier la façon dont on pourrait conceptualiser et mesurer la relation pédagogique.

Pour ce faire, nous situons d'abord le contexte général de l'étude, pour ensuite clarifier la problématique qui anime cette recherche. Le principal objectif est de réaliser une revue de la littérature pertinente pour identifier et analyser les outils de mesure de la relation pédagogique. La section méthodologie présente le processus du choix des écrits retenus pour l'analyse du champ de la mesure de la relation pédagogique qui pourrait être appliquée au contexte postsecondaire. Toutefois, il a été nécessaire de se tourner vers des outils conçus pour les niveaux primaire et secondaire en raison de l'absence de tels outils disponibles pour le niveau postsecondaire.

CONTEXTE

La réussite scolaire demeure un enjeu sociétal prioritaire pour plusieurs pays et est devenue un thème qui alimente nombre de recherches en sciences de l'éducation (OCDE, 2009). Les chercheurs s'entendent pour dire que la réussite peut être le résultat d'un effet de synergie entre divers facteurs, et qu'elle ne dépend pas uniquement des caractéristiques individuelles des apprenants (Hattie, 2009). Parmi les facteurs les plus étudiés, on trouve notamment la motivation pour apprendre, les méthodes d'enseignement déployées par l'enseignant, les activités et les stratégies d'apprentissage mobilisées par l'apprenant et le climat scolaire (Thapa et al., 2013; Cohen et al., 2009). Ce dernier élément renvoie à l'environnement social dans lequel ont lieu les échanges entre les apprenants et l'ensemble du personnel de l'établissement, incluant les enseignants. Les chercheurs lui reconnaissent quatre principales dimensions, soit le sentiment de sécurité perçu, les pratiques enseignantes, les relations interpersonnelles et la qualité de l'environnement physique de l'école (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). C'est particulièrement la dimension des relations interpersonnelles qui nous intéresse, puisqu'elle s'établit à travers les interactions sociales et les multiples rapports humains qui se forment au sein de l'établissement. Ces interactions sociales peuvent être perçues ou vécues de façon positive, négative ou neutre, selon l'influence qu'exerce l'ensemble des dimensions du climat scolaire. À ce sujet, une récente méta-analyse regroupant 38 méta-analyses réalisée par Schneider et Preckel (2017) et portant sur un agrégat de 105 variables associées

à la réussite au postsecondaire indique que les interactions sociales en classe se classent au premier rang pour ce qui est des tailles d'effet les plus élevées. Ces interactions sociales peuvent être de nature formelle et concerner la matière du cours, comme elles peuvent être informelles et se rapporter à tout objet ou sujet quelconque. Quoi qu'il en soit, c'est au moyen de ces interactions que s'établit ce qui est communément appelé la relation pédagogique (Kozanitis, 2015). Le dictionnaire actuel de l'éducation la définit d'ailleurs comme « l'ensemble des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignant qui vise l'apprentissage et l'épanouissement de la personne » (Legendre, 2005, p.1008). Il n'est donc pas étonnant de constater qu'une relation pédagogique positive soit reconnue pour ses effets sur la motivation (Rugutt et Chemosit, 2009; Wilson et Ryan, 2013), sur l'engagement (Richmond et al., 2015; Zepke et Leach, 2010), sur l'attitude et les comportements des apprenants en classe (Roorda et al., 2011) ainsi que sur leur persévérance et leurs perspectives futures (Kuh et Hu, 2001; Hurtado et al., 2011). De plus, les stratégies et méthodes pédagogiques élaborées par l'enseignant et soutenues par un modèle socioconstructiviste exhortent d'inclure, en plus des interactions entre l'enseignant et les apprenants, celles qui ont lieu entre les apprenants. Certains auteurs ajoutent un troisième pôle d'interaction, celui qui s'établit entre le sujet apprenant, l'enseignant et l'objet d'apprentissage, soit les savoirs (Boumard, 2011; Houssaye, 2007). Ce triangle pédagogique enrichit le prisme par lequel nous pouvons analyser la relation pédagogique, notamment en considérant le contexte dans lequel se produisent les interactions entre les trois pôles du triangle (Xypas et al., 2011).

PROBLÉMATIQUE

Une revue de littérature sommaire, réalisée en 2017 par Kozanitis et Latte avait permis de corroborer, pour le contexte francophone québécois, le constat émis en contexte anglo-saxon par Hagenauer et Volet (2014), qu'il existe très peu de recherches empiriques portant sur la relation pédagogique menées auprès d'étudiants de niveau postsecondaire. En effet, la très forte majorité des études s'intéresse à la situation aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire. D'ailleurs, l'abondance d'études disponibles sur ce sujet a mené à diverses revues systématiques (Bernstein-Yamashiro et Noam, 2013; Phillippo et al., 2017; Wubbels et Brekelmans, 2005), de même qu'à des méta-analyses (Roorda et al., 2011). Cette profusion d'études pourrait laisser croire, pour qui s'intéresse au phénomène de la relation pédagogique au niveau postsecondaire, qu'une transposition des définitions, des méthodes et des résultats est envisageable entre les niveaux scolaire et postsecondaire. Mais certains constats nous portent à agir avec prudence. De ce fait, si les travaux en contexte scolaire, c'est-à-dire ceux menés aux ordres primaire et secondaire, sont certes utiles pour comprendre comment le construit de la relation pédagogique est élucidé par une variété d'auteurs, certains résultats ont entre autres permis de constater

qu'il existe des différences importantes, et ce, même entre le primaire et le secondaire. La différence la plus significative renvoie au fait que les élèves du primaire développent une relation d'une durée considérable avec un enseignant ou une enseignante titulaire durant la journée, tandis que les élèves du secondaire fréquentent en général plusieurs enseignants ou enseignantes durant la journée. La temporalité devient ainsi un facteur de différenciation qui joue sur la nature de la relation pédagogique (Quin, 2017). Des différences pourraient donc aussi être constatées entre les niveaux secondaire et postsecondaire.

Par ailleurs, plusieurs autres facteurs pourraient également s'avérer jouer un rôle sur la nature de cette relation lorsqu'elle est étudiée dans divers contextes, milieux ou niveaux scolaires. Certains experts ont par exemple évoqué des différences socioculturelles, ethniques et de genre entre enseignants et étudiants (Garza, 2009; Nieto, 2010). À ce sujet, les travaux de Yin et al. (2018), qui ont comparé des étudiants en Chine, en Angleterre et au Chili, montrent que les enseignants et les étudiants comprennent la relation pédagogique de façon très différente selon leur origine ethnique ou la région où ils habitent. Par ailleurs, Sin et Soares (2017), ont trouvé que la culture disciplinaire peut susciter des attentes distinctes quant à la relation pédagogique, affirmant que les étudiants en psychologie n'ont pas les mêmes attentes que les étudiants en administration ou ceux en génie. Des différences peuvent aussi émaner en fonction des besoins ou des désirs des étudiants (voir Cooper et Miness, 2014; Pennington et al., 2012). Finalement, l'âge, l'expérience et le degré de maturité sont autant de facteurs qui peuvent également transformer les rapports entre les personnes dans une salle de classe (Hagenauer et Volet, 2014).

Ces différences indiquent que la relation pédagogique en milieu postsecondaire mérite qu'on lui accorde une attention exclusive et contextualisée. Par contre, elles soulèvent des questions quant à la manière de s'y prendre afin de pouvoir la mesurer de façon adéquate. La première question serait sans doute de savoir s'il existe des outils de mesure de la relation pédagogique conçus pour le milieu postsecondaire? Si c'est le cas, que mesurent-ils exactement? Dans le cas contraire, les instruments de mesure développés pour les milieux primaire et secondaire conviennent-ils pour le milieu postsecondaire? Étant donné que l'un des principaux enjeux inhérents aux instruments de mesure demeure la manière de conceptualiser les construits à mesurer et, conséquemment dans ce cas, à la manière d'opérationnaliser le concept de la relation pédagogique, nous avons voulu creuser plus à fond ces questions. L'objectif général de cette étude est d'effectuer une revue des écrits scientifiques pour tenter d'identifier l'évolution dans la manière d'étudier et de mesurer la relation pédagogique au fil du temps, particulièrement en contexte universitaire. Plus précisément, il s'agit d'identifier les différentes

dimensions étudiées par ces instruments de mesure ainsi que les items utilisés pour les mesurer.

MÉTHODOLOGIE

Cette recension des écrits s'intéresse aux écrits scientifiques relatifs à la relation pédagogique. La sélection de la littérature pertinente a été réalisée en trois étapes. La première consiste en une recherche bibliographique effectuée dans les bases de données ERIC (EBSCO), PsycINFO et Google Scholar avec les termes « student », « teacher », « relationship » et « measure », ainsi que leurs équivalents en langue française (relation, étudiant, enseignant et mesure). En utilisant ces termes, l'objectif était de faire ressortir les articles de recherches expérimentales visant spécifiquement à mesurer différents aspects de la relation pédagogique. La seconde étape consiste à appliquer la technique de recension par remontée bibliographique, aussi connue comme la technique « boule de neige » qui permet d'identifier une source bibliographique pertinente en consultant les références des sources identifiées lors de la première étape. Trois critères de sélection ont d'abord été utilisés pour le choix des écrits. Le premier requiert que la source soit de nature empirique et ait été soumise à un comité de pairs. Le second est qu'elle doit couvrir les thèmes portant sur les dimensions de la relation pédagogique, sur les outils de mesure de la relation pédagogique ou sur les items composant les questionnaires mesurant la relation pédagogique. Le troisième critère concerne la période de publication, nous l'avons limitée aux vingt dernières années, mais en demeurant flexibles si une source publiée antérieurement semblait très pertinente. Même si nous ne retenions que des articles scientifiques, nous avons accepté des thèses de doctorat lorsqu'elles avaient été publiées.

Ainsi, cette première itération a permis d'identifier 1783 sources. De cette recherche furent ensuite éliminés, par une lecture des résumés, tous les articles visant à étudier spécifiquement certaines problématiques extrêmes (taux de suicide, dépression, etc.) ou non pertinentes au thème afin de se concentrer sur les effets académiques de la relation pédagogique. Cela a permis de réduire le nombre d'articles à 128. Une tentative de raffinement supplémentaire avec l'ajout de termes tels que « college », « university » ou « higher education », n'a pas permis de répertorier des articles qui satisfassent tous ces critères. Il semblerait en effet que la relation pédagogique soit davantage étudiée chez les élèves du primaire et du secondaire. En effet, toutes les sources repérées portent sur des études menées en milieu primaire ou secondaire. Ainsi, nous utiliserons le terme apprenant pour référer aux participants des études recensées. Le terme étudiant sera utilisé lorsque nous référerons spécifiquement à la population étudiante du postsecondaire. Par ailleurs, aucun article francophone pertinent n'a pu être identifié lors de cette recherche. Considérant le grand nombre d'articles identifiés ainsi qu'à la lecture de certains d'entre eux, il a été décidé

d'ajouter deux autres critères de sélection. L'un des critères de sélection que nous avons ajoutés exige que l'article présente l'instrument de mesure dans son ensemble ou du moins que son auteur le rende disponible sur demande. L'autre critère, concomitant au précédent, est que l'article contienne des informations métrologiques de l'instrument de mesure, soit sur sa validité, soit sur son processus de validation. Il a aussi été décidé d'accorder une plus grande priorité aux articles ayant été cités plus fréquemment. Ce critère quantitatif a été appliqué en considérant les 128 articles répertoriés précédemment, nonobstant l'ajout des deux derniers critères. De cette façon, un portrait d'ensemble plus général des différents instruments de mesure utilisés pour mesurer la relation pédagogique pourrait être dressé. Le processus de sélection a permis d'obtenir un corpus de 27 articles retenus pour analyse.

Les prochaines sections présentent l'énonciation des résultats ainsi qu'une discussion qui met en relief l'analyse des écrits pertinents. Cette analyse porte d'abord sur les différentes perspectives de recherche évoquées pour étudier la relation pédagogique. Elle est suivie par la remise en question des instruments de mesure ayant un nombre élevé d'items. Nous discutons par la suite de l'émergence d'un modèle à deux dimensions, soit une dimension affective et une dimension soutien de la relation pédagogique. Nous présentons ensuite une étude récente de Barch (2015) qui suggère de considérer la relation pédagogique comme un concept unidimensionnel. Nous terminons la discussion par l'évocation des écueils associés aux mesures autorapportées de la relation pédagogique.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Différentes perspectives de recherche sur la relation pédagogique

Les recherches portant sur la relation pédagogique ont principalement été menées grâce à l'utilisation de questionnaires autorapportés ou à l'aide de grilles d'observation en classe (Meyerberg et Legg, 2015). Les questionnaires ou les observations peuvent porter directement sur la relation pédagogique (Wilson et al., 2010) ou sur des concepts proximaux, comme l'immédiateté verbale et non verbale de l'enseignant ou l'utilisation de l'humour par l'enseignant (Frymier et al., 2008). On constate, en effet, une forte diversité de construits employés lors de la conception des instruments de cueillette de données. Cela est sans doute lié au fait qu'il n'y a pas de consensus clair quant au concept de la relation pédagogique et encore moins sur les dimensions qui le composent. À ce sujet, plusieurs auteurs suggèrent qu'il s'agit d'un concept multidimensionnel (voir la revue de littérature de Phillippo et al., 2017), tandis que d'autres le considèrent plutôt comme un concept bidimensionnel (Ang, 2005), voire unidimensionnel (Barch, 2015). L'absence d'un construit général ou d'une théorie universelle se rapportant au concept de la relation pédagogique permettant d'en délimiter les tenants et aboutissants n'aide pas

pour trancher la question. Quoi qu'il en soit, une première lecture des principaux articles préalablement identifiés a rapidement fait ressortir une source commune à plusieurs d'entre eux. En effet, il semblerait qu'une grande partie du champ de recherche sur la relation pédagogique tire son origine dans les travaux de Leary (1957), qui portent principalement sur les dimensions de la personnalité et leurs effets sur les relations interpersonnelles. Dans le modèle de Leary, qui s'inscrit dans un courant théorique behavioriste, ces relations sont décrites à travers deux axes principaux. Le premier, l'axe domination-soumission, traite principalement du rapport d'autorité entre deux individus. Le second, l'axe hostilité-affection, considère davantage le lien affectif entre ces mêmes individus. Selon ce modèle, la personnalité d'un individu peut être décrite à partir des relations qu'il entretient avec les autres. C'est sans doute ce qui explique que les axes décrits par Leary sont souvent repris d'une façon ou d'une autre dans les recherches portant sur la relation pédagogique.

En effet, un des articles les plus cités étant ressortis de la revue de littérature est celui de Wubbels et al. (2006). Il porte spécifiquement sur une adaptation au monde de l'éducation des travaux de Leary (1957). Ainsi, les auteurs suggèrent d'étudier la relation pédagogique à travers deux dimensions, soit la dimension influence (axe domination-soumission) et la dimension proximité (axe coopération-opposition). Les dimensions peuvent être représentées sur une matrice orthogonale (voir figure 1). Selon leur adaptation du modèle de Leary, ces auteurs s'intéressent particulièrement au rôle de l'enseignant en tant que figure d'autorité, mais également à la façon dont cette autorité se manifeste sur un plan plus personnel. Pour étudier ces axes, Wubbels et al. (2006) ont utilisé le Questionnaire for Teacher Interaction (QTI, Wubbels et al., 1987), un outil développé grâce à l'adaptation au domaine de l'éducation des huit principaux « types » de personnalité identifiés par Leary : leader, aidant/amical, compréhensif, prône la liberté, incertain, insatisfait, sévère ou réprimandeur. Pour chacun de ces types, une dizaine d'items sont proposés afin de dresser le portrait de l'enseignant en se basant sur son comportement en classe. Cet outil comporte 77 items dans sa version originale hollandaise et états-unienne.

Les alphas de Cronbach sont indiqués dans la figure 1 pour chacun des huit types pour la version états-unienne.

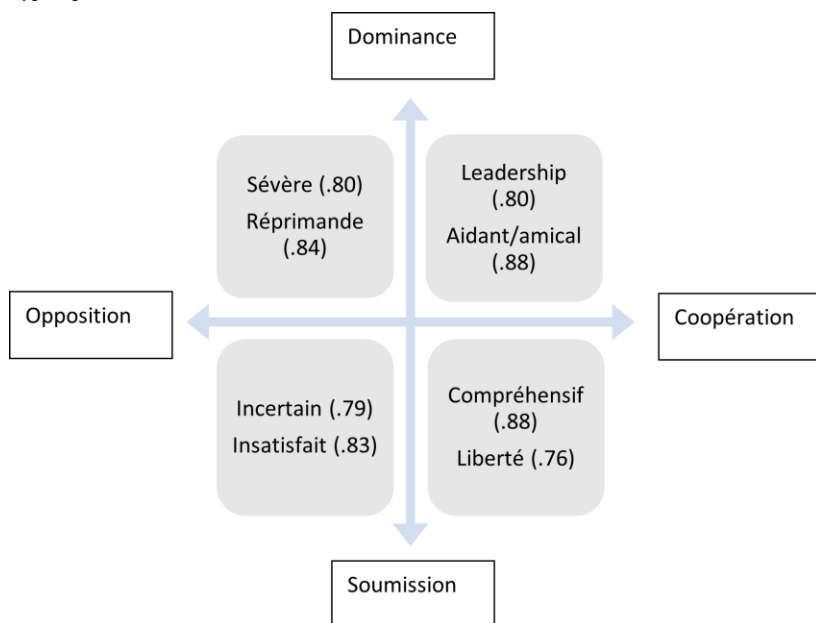


FIGURE 1. Axes importants de la relation pédagogique et principaux traits de personnalité qui leur sont associés.

Adapté de « Two decades of research on teacher-student relationships in class », de Wubbels et Brekelmans, 2005, *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24. Copyright 2006 par Elsevier Ltd.

Une autre approche comportementale fréquemment citée dans la littérature est celle de Keeley et al. (2006), utilisant le Teacher Behavior Checklist (TBC; Buskist et al., 2002). De façon pratique, le TBC se veut une grille d'observation à utiliser en classe lors de périodes d'enseignement et où la présence (ou l'absence) de 28 comportements associés à un enseignant exemplaire est notée. La principale contribution de Keeley et al. (2006) est d'avoir effectué une classification de ces 28 comportements en utilisant une approche à facteurs multiples. Après avoir converti la grille d'observation originale en questionnaire à échelle de type Likert destiné aux apprenants, les auteurs ont pu faire ressortir deux principaux facteurs dans les items du TBC, soient le soutien émotionnel ($\alpha = 0.76$) et les compétences professionnelles ($\alpha = 0.68$). En regardant de plus près les différentes composantes du facteur compétences professionnelles, on remarque plusieurs éléments qui font référence à la confiance dégagée par l'enseignant, à sa maîtrise de la matière et à son rôle autoritaire. Les axes identifiés par Keeley et al. (2006) sont donc très près de ceux décrits parallèlement par Wubbels et al. (2006).

Creasey et al. (2009) ont utilisé une approche très semblable à celle de Keeley et al. (2006), mais en développant leur propre instrument de mesure, le Student-Instructor Relationship Scale. Composé de 36 items construits sur une échelle de type Likert à sept degrés et formulés en fonction d'éléments théoriques issus notamment des synthèses de Eccles (2004) et Pianta et Shtulman (2004), Creasey et ses collègues ont pu faire ressortir deux principales dimensions, soient le *connectedness*, visant à décrire le désir de l'enseignant d'entretenir une certaine relation avec les apprenants, ainsi que l'anxiété, qui décrit quant à lui le niveau de stress que la relation avec l'enseignant génère chez les apprenants. Les auteurs font également remarquer que ces deux dimensions, bien qu'indépendantes au niveau des items qui les composent, corrélaient négativement entre elles. Ainsi, un enseignant perçu comme ne souhaitant pas établir de liens avec les apprenants sera généralement associé à un plus haut niveau d'anxiété chez ses derniers, alors qu'un enseignant plus près des apprenants est plutôt associé à un plus faible niveau d'anxiété.

Le modèle à trois dimensions de Hamre et al. (2013) souligne le rôle central que peut avoir l'interaction entre l'élève et l'enseignant sur l'apprentissage. Ces auteurs reconnaissent l'importance des dimensions soutien affectif et soutien éducatif, et ils ajoutent une dimension organisationnelle de la classe. Leur modèle, le *Developmental Framework of Teacher Effectiveness*, a permis de développer un instrument de mesure à trois dimensions qui a été validé auprès de 4341 classes des niveaux primaire et secondaire. Ils ont réalisé des analyses par équations structurelles et ont trouvé des valeurs ρ satisfaisantes pour les trois dimensions (soutien émotionnel $\rho = 0.68$, organisation de la classe $\rho = 0.78$ et soutien éducatif $\rho = 0.93$).

Remise en question des questionnaires ayant un nombre élevé d'items

À l'instar des instruments utilisés pour mesurer la relation pédagogique en contexte primaire et secondaire, le Student-Instructor Relationship Scale, le Questionnaire for Teacher Interaction ainsi que le Teacher Behavior Checklist contiennent un nombre élevé d'items. Toutefois, Ryan et Wilson (2014) remettent en question l'utilité de longs et exhaustifs questionnaires pour étudier la relation pédagogique. Selon eux, le fait que les différents outils utilisés pour mesurer ce phénomène ont souvent des alphas de Cronbach très élevés ($\alpha > .90$) suggère une certaine redondance dans les items. En partant de leur propre questionnaire, le Professor-Student Rapport Scale (PSRS; Wilson et al., 2010), ils ont cherché à voir si une version abrégée pouvait être construite tout en préservant la précision de l'instrument. Construite à partir des items les plus importants (en fonction d'une analyse en composantes principales), la version abrégée du PSRS ne contient que 6 items (échelle de Likert à 5 niveaux), tout en possédant un alpha de Cronbach intéressant ($\alpha = .83$). Ryan et Wilson (2014) réfèrent aux items choisis comme reflétant principalement l'engagement des apprenants en tant que résultante d'une bonne relation avec

l'enseignant. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une mesure directe de la relation pédagogique, cette version du PSRS semble corrélérer avec d'autres échelles liées aux relations interpersonnelles, c'est-à-dire les rapports et les liens entretenus entre au moins deux personnes, telles que le Immediacy Scale (Gorham et Christophel, 1990), le Brief Measure of Student-Instructor Rapport (Lammers et Gillapsy, 2013), le Working Alliance Inventory (Horvath et Greenberg, 1989), le Learning Alliance Inventory (Rogers, 2012), le Social Support Scale (Zimet et al., 1988) ou encore le Verbal Aggressiveness Scale (Infante et Wigley, 1986).

Peu importe le fait qu'un grand nombre d'items soit nécessaire ou pas pour étudier la relation pédagogique, certaines variables peuvent néanmoins s'avérer utiles lorsqu'il s'agit de procéder à des recommandations de nature pédagogique en fonction des résultats obtenus. Il convient donc de s'intéresser aux principales variables ou construits faisant consensus auprès des groupes de recherches ayant été identifiés par notre revue de littérature.

Émergence d'un modèle à deux dimensions

En nous appuyant sur une synthèse des écrits repérés lors de cette recension, notamment sur les travaux de Meyerberg et Legg (2015) ainsi que Hagenauer et Volet (2014), nous croyons qu'il est possible de regrouper l'ensemble des concepts et construits recensés pour mesurer la relation pédagogique à l'intérieur de deux dimensions : une dimension affective et une dimension soutien. De plus, Meyerberg et Legg (2015) signalent que la majorité des construits sont de nature complémentaire et qu'en dépit du fait qu'ils ne mesurent pas tous la relation pédagogique de façon directe, ces construits peuvent être intriqués et contribuer à des résultats positifs chez les apprenants. Les cadres conceptuels proposés par Meyerberg et Legg (2015) et par Hagenauer et Volet (2014), établissent un lien entre les principaux construits. Ainsi, ils proposent que certains construits proximaux, comme les comportements d'immédiateté (verbale et non verbale) de l'enseignant surviennent généralement en amont, et agissent en tant qu'agents promoteurs d'une relation pédagogique de qualité. À son tour, une relation pédagogique de qualité, constituée de dimensions affectives et de soutien congruentes, peut mener à divers résultats positifs (voir figure 2). Par exemple, des comportements apprenants bienfaisants (présence et participation en classe), des apprentissages affectifs et cognitifs, de la motivation, des évaluations positives de l'enseignement, etc.

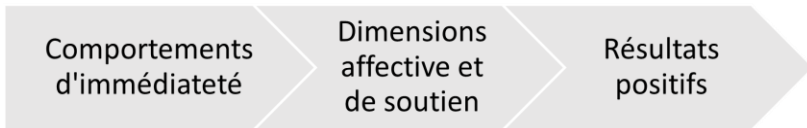


FIGURE 2. Lien entre les construits proximaux de la relation pédagogique et résultats positifs.

Adapté de “Assessing Professor-Student Relationships Using Self-Report Scales”, de Meyerberg et Legg, 2015, A compendium of scales for use in the scholarship of teaching and learning, 186 pages.

Étant donné l'importance de ces deux dimensions, nous proposons de les analyser plus en détail dans les prochaines sections, en commençant par la dimension affective.

Dimension affective de la relation pédagogique

La dimension affective renvoie aux aspects qui touchent les émotions, les affects, ou comment une personne se sent devant une certaine situation. Elle réfère au lien de proximité entre l'apprenant et l'enseignant qui témoigne de rapports harmonieux entre les personnes (Wilson et al., 2010). Ce lien est fondé sur des caractéristiques personnelles réciproques de confiance, d'honnêteté et de respect. Nous avons recensé différents vocables et construits qui, de façon directe ou indirecte, réfèrent à la dimension affective. Ainsi, Gowing (2019) ou Creasey et al. (2009), utilisent le concept de « connectedness », une mesure du sentiment d'appartenance qui se base sur le degré de plaisir ressenti lors de l'apprentissage, de la volonté de se retrouver dans l'enceinte de l'école et d'aimer l'école. D'autres concepts se rapprochent du concept de « connectedness ». Par exemple, Pianta et ses collègues (2003) utilisent le concept de « closeness », qu'on peut traduire par proximité. Le concept d'« approachability », c'est-à-dire être socialement facile d'approche, est caractéristique des enseignants qui semblent connaître les noms de leurs apprenants, qui demeurent disponibles après le cours, qui saluent les apprenants sur le campus, et qui démontrent une attitude chaleureuse à leur égard (Cox et al., 2010). Le concept de « care » est souvent mentionné comme élément fondamental d'une relation pédagogique perçue comme positive et qui incite les apprenants à s'y sentir à l'aise (Walker et Gleaves, 2016). L'expression « student-teacher rapport » est l'une des plus utilisées par les auteurs. Elle renvoie aux interactions et à la qualité de ces interactions entre l'enseignant et l'apprenants (Ryan et Wilson, 2014). Elle semble inclure des concepts comme le « care », l'établissement d'une relation qualifiée d'amicale et bienveillante. Toutefois, il convient de souligner une nuance importante, car ce n'est pas parce que la relation est qualifiée d'amicale qu'il s'agit d'un lien d'amitié à proprement parler. En effet, Chory et Offstein (2018) mettent en garde contre le risque d'une relation d'amitié entre enseignant et apprenants. Elles se fondent sur l'avis de plusieurs experts qui croient qu'une telle relation serait non éthique et inappropriée. Des études montrent que les apprenants sont du

même avis, considérant que l'enseignant devrait s'en tenir à son rôle académique (Ei et Bowen, 2002). Pour sa part, Sibi (2010) exhorte que la relation pédagogique soit une occasion pour l'enseignant d'être une personne amicale, mais pas à vouloir devenir l'ami des apprenants.

Dimension soutien de la relation pédagogique

La dimension soutien renvoie aux gestes que pose l'enseignant pour aider les apprenants dans leurs apprentissages et qui contribuent à leur réussite en général. Elle est le reflet des compétences professionnelles perçues quant à l'efficacité de l'enseignant pour organiser, planifier et gérer les activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les interactions en classe (Van Herpen et al, 2019). Elle témoigne d'un enseignant qui encourage ses apprenants, garde un esprit ouvert, est créatif, intéressant, accessible, fait preuve d'une personnalité agréable, se soucie de la réussite des apprenants et est juste envers eux. Dans le contexte de la mesure de la relation pédagogique, les chercheurs ne considèrent pas seulement la connaissance qu'a l'enseignant de sa matière, mais s'intéressent à la façon dont il s'y prend pour la rendre accessible et intéressante aux yeux des apprenants. À ce propos, les écrits mentionnent l'importance des habiletés de communication de l'enseignant, sa disponibilité et sa volonté à répondre clairement et promptement aux questions des apprenants, son effort d'explicitation des exigences quant aux travaux à réaliser ainsi que l'établissement d'attentes élevées, mais réalistes (Hagenaueur et Volet, 2014). En effet, les apprenants apprécient les occasions qui leur sont offertes pour relever des défis et se sentir stimulés sur le plan intellectuel. Cependant, pour cela, ils doivent pouvoir compter sur un environnement d'apprentissage agréable, aidant et sécuritaire afin de se sentir à l'aise et en confiance (Tinto, 2017). Ces conditions inhérentes à la dimension soutien peuvent avoir une incidence positive sur les apprenants, notamment sur leur sentiment d'appartenance au groupe, au programme ou à l'établissement, sur leur sentiment d'auto-efficacité ainsi que sur la perception de la valeur ou la pertinence de la matière (Zepke, 2015). Par ailleurs, Karpouza et Emvalotis (2019) font valoir que certains construits de la dimension soutien ne lui sont pas exclusifs. Ils évoquent, entre autres, le construit d'« approachability », qui se retrouve aussi dans la dimension affective. Lorsque les comportements de l'enseignant, comme celui de demeurer en classe pour discuter avec des apprenants, concernent la matière du cours, ce construit sera considéré dans la dimension soutien.

La relation pédagogique comme un concept unidimensionnel

Bien qu'elle ne soit pas directement ressortie de notre revue de littérature, étant trop récente pour figurer parmi les études les plus citées, la thèse de doctorat de Barch (2015) s'est également avérée très pertinente, compte tenu de notre objectif de recherche. En effet, Barch s'est intéressé aux différentes représentations que les étudiants se font de leurs relations avec les enseignants.

Cette recherche cite ainsi certaines études issues de programmes de recherches ayant éventuellement produit plusieurs des échelles préalablement identifiées (Barch cite notamment certains ouvrages plus anciens des équipes de Ryan et de Pianta). Il se démarque cependant par son inclusion de recherches portant sur les relations interpersonnelles en général, recherches qui étaient systématiquement éliminées de notre revue de littérature, ne portant pas spécifiquement sur le contexte scolaire. Pour sa recherche, Barch s'est donc tourné vers des échelles produites et utilisées en contexte scolaire, mais en a vérifié la validité en contexte postsecondaire. Cela dit, les étudiants devaient tout de même répondre au questionnaire en se référant à un enseignant qu'ils ont eu au secondaire. Quoi qu'il en soit, la recherche de Barch se veut l'une des plus complètes sur la relation pédagogique puisqu'il a réuni les 170 items provenant de 14 échelles différentes à l'intérieur d'un même questionnaire. Ces items proviennent des 14 échelles suivantes (nombre d'items entre parenthèses) : Classroom Life Measure (8); Student Classroom Environment Scale (7); Developmental Studies Center Student Questionnaire (20); Inventory of Parent and Peer Attachments (25); School Utilization and Teacher Emulation (7); Research Assessment Package for Schools (4); Teachers as Social Context (14); Sense of Relatedness (4); Emotional Reliance Questionnaire (7); Basic Need Satisfaction in Relationships (3); Need for Relatedness Scale (10); Student Teacher Relationship Scale (16); Young Children's Appraisals of Teacher Support (27); Psychological Sense of School Membership (18).

Par ailleurs, ces analyses font ressortir que les 170 items forment cinq dimensions générales de la relation pédagogiques : 1) Pedagogical Caring (bienveillance pédagogique); 2) Caring School Community (communauté scolaire bienveillante); 3) Relatedness (identification); 4) Closeness, Conflict and Dependency (proximité, conflit et dépendance); 5) Sense of belonging (sentiment d'appartenance) qui peuvent être précisées. Malgré l'inclusion de ces cinq dimensions dans son modèle de la relation pédagogique, Barch (2015) remarque que plus de la moitié des 14 échelles d'où proviennent ces différents items ont été en mesure d'obtenir des résultats intéressants tout en résumant la relation pédagogique par un seul facteur. En effet, une analyse factorielle a révélé que les 170 items formant ces cinq dimensions pouvaient être résumés en une seule échelle de 65 items ($\lambda \geq .800$), sans pour autant affecter la validité du questionnaire. De plus, il constate que les échelles à un seul facteur semblent, de façon générale, posséder un meilleur pouvoir prédictif ainsi qu'une meilleure validité interne, c'est notamment le cas de l'échelle Psychological Sense of School Membership. Ses résultats viennent ainsi confirmer les observations effectuées préalablement par Ryan et Wilson (2014) Meyerberg et Legg (2015) ainsi que Hagenauer et Volet (2014), voulant que la relation pédagogique soit un phénomène possiblement mieux décrit à l'aide

d'un faible nombre de facteurs plus généraux plutôt que d'une multitude d'échelles complexes et possiblement plus hétérogènes.

Les écueils associés aux mesures autorapportées de la relation pédagogique

Une revue systématique de la littérature réalisée par Phillippo et al. (2017) a identifié 128 articles scientifiques qui relatent avoir utilisé un instrument autorapporté pour mesurer ou évaluer la relation pédagogique en contexte primaire et secondaire. Une analyse préliminaire les a menés à ne retenir que 66 articles qui répondaient à leurs critères de sélection. Étant donné que certains des articles avaient eu recours au même instrument, leur corpus final a permis de répertorier 49 instruments différents. Leur analyse a permis de constater que sur les 66 études recensées, 45 % d'entre elles ne faisaient aucune mention d'un quelconque processus de validation de l'instrument. Pour les autres, uniquement 36 % d'entre elles avaient étayé de manière détaillée le processus de validation. Ces auteurs rappellent l'importance de s'intéresser au processus de validation ainsi qu'aux qualités métrologiques des instruments de mesure, particulièrement pour les questionnaires autorapportés. La rédaction des items devant se faire avec circonspection pour s'assurer de la spécification et la validité des construits et pour que le langage utilisé reflète le phénomène à l'étude. En effet, une compréhension erronée des items par les répondants peut mettre en jeu la validité de construit (Tourangeau et Bradburn, 2010). Ces auteurs recommandent d'éviter l'utilisation de mots qui peuvent avoir un sens ambigu, qui exige que les répondants en infèrent le sens approprié. Ils déconseillent également l'utilisation de la forme négative pour la rédaction des items, car leur interprétation est plus difficile.

Un autre aspect problématique relevé dans l'analyse de Phillippo et al. (2017), concerne la terminologie employée pour désigner les construits à l'étude. En plus de la grande diversité d'instruments de mesure utilisés, ils constatent que plusieurs chercheurs décident d'attribuer eux-mêmes un vocable aux construits inhérents à l'instrument de mesure, sans égard de l'existence de ce vocable pour désigner un tout autre construit, ce qui peut parfois porter à confusion. Qu'en est-il alors de la spécificité des construits et, par conséquent, de la validité de l'instrument de mesure proposé? À ce sujet, en 2015, le Conseil national de la mesure en éducation aux États-Unis a exhorté les chercheurs à prendre les mesures nécessaires pour minimiser les sources potentielles d'invalidité dans les recherches, notamment en portant une attention particulière au moment de la conception des outils de cueillette de données. Enfin, il est nécessaire de tenir compte du contexte culturel dans lequel est utilisé le questionnaire pour éviter les biais culturels liés à l'interprétation des items par les répondants.

CONCLUSION

Un vaste corpus de recherche affirme que la qualité de la relation pédagogique s'avère un facteur significatif et aux multiples incidences positives pour l'apprentissage et la vie académique des apprenants. Ce sont les recherches en contexte scolaire qui dominent en nombre ce champ d'études, celles menées en contexte postsecondaire demeurent à ce jour peu nombreuses. Par ailleurs, on constate un manque de consensus sur la manière de concevoir le concept de relation pédagogique. Certains auteurs la conçoivent en tant qu'entité multidimensionnelle (Phillippo et al., 2017), tandis que certains croient qu'elle est bidimensionnelle (Ang, 2005). Quant à Barch (2015), ses résultats suggèrent qu'il s'agit plutôt d'un construit unidimensionnel. Il y a également une remise en question des questionnaires ayant un nombre élevé d'items. Cette diversité de points de vue met en lumière l'absence d'une théorie générale consensuelle quant au concept de la relation pédagogique, qui serait notamment utile pour une définition plus précise du concept et une discrimination plus fine des divers construits proposés pour la mesurer, notamment en contexte postsecondaire. D'autant plus que la majorité des chercheurs ont presque exclusivement recours à des questionnaires autorapportés pour mesurer la relation pédagogique. Bien que les données autorapportées soient considérées comme une source empirique fiable et pertinente pour l'étude de phénomènes culturels comme la relation pédagogique, il est recommandé de prendre les mesures nécessaires pour s'assurer de la validité de l'instrument afin de minimiser les sources potentielles d'invalidité (Alwin, 2010). Cela mènerait vers la conception d'instruments de mesure valides sur les plans scientifique, métrologique et culturel. On pourrait également envisager d'autres méthodes que le questionnaire autorapporté pour mesurer la relation pédagogique, par exemple les entrevues, les entretiens d'explicitation, les grilles d'observations utilisées en salle de classe, pour les cours à distance en modalité synchrone ou asynchrone ou encore avec des enregistrements vidéo. Cela dit, il serait pertinent de poursuivre les recherches pour vérifier si la relation pédagogique, notamment en contexte postsecondaire, devrait être considérée comme un construit multifactoriel ou unifactoriel. Les futures recherches devraient également investiguer davantage les dimensions qu'ont fait ressortir les travaux de Barch (2015) et les valider en contexte postsecondaire.

RÉFÉRENCES

- Alwin, D. F. (2010). How good is survey measurement? Assessing the reliability and validity of survey measures. Dans P. V. Marsden & J. D. Wright (dir.), *Handbook of survey research* (2nd ed., p. 405–436). Emerald Group.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher–student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74, 55–73. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.1.55-74>
- Barch, J. C. (2015). On Measuring student-teacher relationships: Sorting out predictors, outcomes, and schematic structure of students' internal relationship representations. Thèse de doctorat, Université de l'Iowa.
- Bernstein-Yamashiro, B., et Noam, G. G. (2013). Special Issue: Teacher-student relationships: Toward personalized education. *New Directions for Youth Development*, 137.
- Boumard, P. (2011) La juste place du maître dans le dispositif de la pédagogie institutionnelle. Dans C. Xypas, M. Fabre, R. Hétier, (dir.). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation* (43-56). De Boeck
- Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T., et Saville, B. K. (2002). Elements of master teaching. Dans S. F. Davis & W. Buskist (Ed.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27–39). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chory, R. M., et Offstein, E. H. (2018). Too close for comfort? Faculty–student multiple relationships and their impact on student classroom conduct. *Ethics & Behavior*, 28(1), 23–44. <https://doi.org/10.1080/10508422.2016.1206475>
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cooper, K., et Miness, A. (2014). The co-creation of caring student-teacher relationships: Does teacher understanding matter? *The High School Journal*, 97, 264–290. <https://doi.org/10.1353/hsj.2014.0005>
- Cox, B., McIntosh, K., Terenzini, P., Reason, R. et Lutovsky, B. (2010). Pedagogical signals of faculty approachability: Factors shaping faculty-student interaction outside the classroom. *Research in Higher Education*, 51(8), 767-788. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9178-z>
- Creasey, G., Jarvis, P., et Knapcik, E. (2009). A measure to assess student-instructor relationships. *International journal for the scholarship of teaching and learning*, 3(2), 1-9. <https://doi.org/10.20429/ijsoitl.2009.03214>
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. Lerner & L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd Ed., p. 125-153). Wiley.
- Ei, S., et Bowen, A. (2002). College students' perceptions of student-instructor relationships. *Ethics and Behavior*, 12, 177–190. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1202_5
- Frymier, A.B., Wanzer, M.B., et Wojtaszczyk, A.M. (2008). Assessing students' perception of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education*, 57(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/03634520701687183>
- Garza, R. (2009). Latino and white high school students' perceptions of caring behaviors. *Urban Education*, 44, 297–321. <https://doi.org/10.1177/0042085908318714>
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication education*, 39(1), 46-62. <https://doi.org/10.1080/03634529009378786>
- Gowing, A. (2019). Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging. *Educational and Child Psychology*, 36(2), 64-77. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.2.64>

- Hagenauer, G., et Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hamre B. K., Pianta R. C., Downer J. T., DeCoster J., Mashburn A. J., Jones S. M., et Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 111, 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Horvath, A. O., et Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 223. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.223>
- Houssaye, J. (2007). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (6e édition). ESF.
- Hurtado, S., Eagan, M., Tran, M., Newman, C., Chang, M. et Velasco, P. (2011). "We do science here": Underrepresented students' interactions with faculty in different college contexts. *Journal of Social Issues*, 67(3), 553-579. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2011.01714.x>
- Infante, D. A., et Wigley III, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communications Monographs*, 53(1), 61-69. <https://doi.org/10.1080/03637758609376126>
- Karpouza, E. et Emvalotis, A. (2019). Exploring the teacher-student relationship in graduate education: a constructivist grounded theory. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1468319>
- Keeley, J., Smith, D., et Buskist, W. (2006). The teacher behaviors checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33(2), 84-91. https://doi.org/10.1207/s15328023top3302_1
- Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial: une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 4-9.
- Kozanitis, A. et Latte, K. (2017). Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire: une revue de la littérature. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34811/kozanitis-latte-influence-relation-pedagogique-motivation-scolaire-postsecondaire-article-acfas-2017.pdf>
- Kuh, G. D., et Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24, 309-332. <https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0005>
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Wipf and Stock Publishers.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3 e édition, Montréal, Guérin.
- Meyerberg, J.M. et Legg, A. M. (2015). Assessing professor-student relationship using self-report scales. Dans *A Compendium of scales for use in the scholarship of teaching and learning*. Rajiv S. Jhangiani, Jordan D. Troisi, Bethany Fleck, Angela M. Legg, Heather D. Hussey (dir). Society for the teaching of psychology.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture and teaching: Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Pennington, J. L., Brock, C.H., et Ndura, E. (2012). Unraveling the threads of white teachers' conceptions of caring: Repositioning white privilege. *Urban Education*, 47, 743-775. <https://doi.org/10.1177/0042085912441186>

- Phillippo, K., Conner, J., Davidson, S., et Pope, D. (2017). A systematic review of student self-report instruments that assess student-teacher relationships. *Teachers College Record*, 119(9), 1-42.
- Pianta, R. C., Hamre, B., et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, pp. 199-234. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Pianta, R., et Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Richmond, A.S., Berglund, M.B., Epelbaum, V.B. et Klein, E.M. (2015). A+ (b1) professor-student rapport + (b2) humor + (b3) student engagement = (Y) student ratings of instructors. *Teaching of Psychology*, 42(1), 119-125.
- Rogers, D.T. (2012). The Learning Alliance Inventory: Instrument Development and Initial Validation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), Article 9. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2012.060109>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rugutt, J., et Chemosit, C. (2009). What motivates students to learn? Contribution of student-to-student relations, student-faculty interaction and critical thinking skills. *Educational Research Quarterly*, 32, 16-28.
- Ryan, R., et Wilson, J. H. (2014). Professor-Student Rapport Scale: Psychometric properties of the brief version. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(3), 64-74. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i3.5162>
- Schneider, M. et Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Sin, C. et Soares, D. (2017). Disciplinary differences in university teaching. Dans N. Teixeira, P., Shin, J. Cheol Amaral, A., Bernasconi, A., Magalhaes, A., Kehm (dir.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (p. 1-5). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., et Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research* 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Students Retention: Research, Theory, and Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tourangeau, R., et Bradburn, N. M. (2010). The psychology of survey response. Dans P. V. Marsden et J. D. Wright (dir.), *Handbook of survey research* (2nd ed., p. 315-346). Emerald Group.
- Van Herpen, S., Meeuwisse, M., Hofman, A. et Severiens, S. (2019). A head start in higher education: the effect of a transition intervention on interaction, sense of belonging, and academic performance. *Studies in Higher Education*, 45(4), 862-877. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572088>.

Walker, C. et Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65-76.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.013>

Wilson, J. H. et Ryan, R. G. (2013). Professor-Student Rapport Scale: Six items predict student outcomes. *Teaching of Psychology*, 40, 130-133.
<https://doi.org/10.1177/009862831247503>

Wilson, J. H., Ryan, R. G., et Pugh, J. L. (2010). Professor-student rapport scale predicts student outcomes. *Teaching of Psychology*, 37(4), 246-251.
<https://doi.org/10.1080/00986283.2010.510976>

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., et van Tartwijk, J. W. F. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. Dans C. Evertson et C. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wubbels, T., Créton, H. A., et Hooymayers, H. P. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 81-94.
<https://doi.org/10.1080/0261976870100110>

Xypas, C., Fabre, M. et Hétier, R. (2011). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation*. De Boeck.

Yin, H., González, C. et Huang, S. (2018). Undergraduate students' approaches to studying and perceptions of learning context: a comparison between China and Chile, *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1530-1544.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1494142>

Zepke, N. (2015). Student engagement research: Thinking beyond the mainstream. *Higher Education Research and Development*, 34(6), 1311-1323.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1024635>

Zepke, N., et Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes: 'Soft' outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education*, 15, 661-673.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.522084>

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., et Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_

ANASTASSIS KOZANITIS est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, où il s'est spécialisé en pédagogie universitaire. Il détient une maîtrise dans le même domaine de l'Université Laval, ainsi qu'un baccalauréat en psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses domaines d'intérêt sont la motivation scolaire et l'engagement cognitif, les stratégies d'apprentissage actif, la gestion de classe et les innovations pédagogiques en contexte universitaire. Il est actuellement professeur au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Pendant plus de 10 ans, il a travaillé comme conseiller pédagogique au Bureau d'appui pédagogique de Polytechnique Montréal. Il est également consultant international où il offre un accompagnement pour développer des cursus basés sur les compétences. kozanitis.anastassis@uqam.ca

PATRICE FARAND est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et d'un baccalauréat en génie chimique de Polytechnique Montréal. Il est actuellement maître d'enseignement et responsable du programme de baccalauréat en génie chimique à Polytechnique Montréal. Il est aussi titulaire d'une Chaire en enseignement et apprentissage du génie. Ses domaines d'intérêt sont l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, le développement de programmes de formation en enseignement supérieur, les stratégies d'apprentissage actif et la relation pédagogique. patrice.farand@polymtl.ca

FRANÇOIS THIBAUT est étudiant au doctorat à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. thibault.francois.2@uqam.ca

ANASTASSIS KOZANITIS holds a doctorate in educational sciences from the Université de Montréal, where he specialized in university pedagogy. He holds a master's degree in the same field from Université Laval, as well as a bachelor's degree in psychology from the Université du Québec à Rimouski. His areas of interest are academic motivation and cognitive engagement, active learning strategies, classroom management, and pedagogical innovations in university contexts. He is currently a professor in the Didactics Department of the Université du Québec à Montréal. For more than 10 years, he worked as an educational advisor in the educational support office of Polytechnique Montréal. He is also an international consultant where he provides support to develop skills-based curricula. kozanitis.anastassis@uqam.ca

PATRICE FARAND holds a master's degree in educational sciences from the Université de Montréal and a bachelor's degree in chemical engineering from Polytechnique Montréal. He is currently a teaching professor and head of the bachelor's program in chemical engineering at Polytechnique Montréal. He also holds a Chair in Engineering Teaching and Learning. His areas of interest are the evaluation of learning in a skills-based approach, the development of training programs in higher education, active learning strategies, and pedagogical relationships. patrice.farand@polymtl.ca

FRANÇOIS THIBAUT is a Ph.D. student in the Faculty of Education at the Université du Québec à Montréal. thibault.francois.2@uqam.ca

COMMENT LES ENSEIGNANTS DU POSTSECONDAIRE PEUVENT FAVORISER LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS AYANT UN TDAH?

JEANNE LAGACÉ-LEBLANC, NADIA ROUSSEAU, LINE MASSÉ *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Cette étude a pour but de documenter les perceptions des étudiants ayant un TDAH et des conseillers en services adaptés quant aux pratiques enseignantes favorisant la réussite scolaire de ces étudiants. Des entrevues ont été réalisées auprès de 29 étudiants ayant un TDAH, provenant de cégeps et d'universités québécoises et leurs conseillers en services adaptés ($n = 9$). Les participants rapportent une variété d'actions favorisant la réussite de ces étudiants telles que des actions liées au soutien visuel, à la compréhension, à l'évaluation, à la gestion du temps, à l'organisation des informations, aux stratégies d'enseignement, et le rapport à l'enseignant. Les résultats mettent de l'avant le rôle de premier plan des enseignants dans la réussite des étudiants ayant un TDAH.

HOW CAN POSTSECONDARY TEACHERS PROMOTE THE ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS WITH ADHD?

ABSTRACT. This study aims to document the perceptions of students with ADHD and counselors from offices of disability services regarding teaching practices that promote the academic success of these students. In-depth individual interviews were conducted with 29 students with ADHD from Quebec general and vocational colleges and universities and their counselors ($n = 9$). Participants reported a variety of actions taken by teachers that promote the success of students with ADHD. These actions related to visual support, support for comprehension, support for assessment, support for time management, support for the organization of information, teaching strategies, and the relationship with teachers. The results highlight the role of teachers in the success of students with ADHD.

Les étudiants en situation de handicap (ÉSH) sont de plus en plus nombreux à parvenir à l'éducation postsecondaire. En 2013-2014, ils étaient 8 201 dans le réseau universitaire québécois et en 2019-2020 on en répertoriait 19 296 (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2020). Cette hausse serait principalement attribuable à l'augmentation des étudiants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) qui sont passés de 68 à 7 263 entre 2005-2006 et 2019-2020. Ces statistiques se basent sur la divulgation préalable par les étudiants de leur condition aux établissements postsecondaires. Toutefois, il s'avère qu'ils ne divulguent pas tous leur handicap une fois au cégep (collège d'enseignement général et professionnel) ou à l'université. Par exemple, Newman et Madaus (2015) révèlent que seulement 35 % des étudiants ayant eu recours à des services adaptés au cours de leurs études secondaires ont divulgué leur condition au cégep ou à l'université. Il y a un certain nombre de raisons pouvant expliquer cela : la peur d'être stigmatisé, un manque de connaissance sur les droits des ÉSH, sur les services disponibles ou sur les atteintes de leur condition sur l'apprentissage (Emmers et al., 2017; Denhart, 2008), la peur que de futurs employeurs aient accès à leur dossier (Lauffer, 1999), le désir de vouloir réussir seul ou encore parce qu'ils n'ont pas besoin de mesures d'accommodement (Lefler et al., 2016). Par conséquent, il est possible que certains étudiants ne reçoivent pas les mesures d'accommodement ou les services dont ils ont besoin pour persévérer vers l'obtention de leur diplôme. Cela pourrait expliquer pourquoi certains étudiants ayant un TDAH sont plus susceptibles d'interrompre leurs études (Brown, 2005), d'abandonner un cours (Advokat et al., 2011) ou d'échouer à décrocher leur diplôme (Barkley et al., 2008). Dès lors, il est probable que la prévalence des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire ne soit pas le véritable reflet de la situation actuelle. Ainsi, les établissements postsecondaires sous-estimerait le nombre d'étudiants qui rencontrent des obstacles.

Plusieurs études montrent que les étudiants ayant un TDAH ont un plus grand risque de connaître des difficultés sociales, psychologiques et scolaires comparativement à ceux sans le trouble (DuPaul et al., 2009; Overbey et al., 2011). Plus précisément sur le plan scolaire, ils éprouvent plus de difficultés à estimer le temps (Prevatt et al., 2011), ont souvent besoin de plus de temps lors des évaluations, ont plus de mal à terminer leur examen dans les temps requis (DuPaul et al., 2009) et tendent à procrastiner pour se mettre à l'étude ou pour réaliser leurs travaux (Kane et al., 2011). Les étudiants ayant un TDAH éprouvent plus de

difficulté que les étudiants sans TDAH à éviter les distractions et à rester concentrés, à prendre des notes en classe, à se souvenir d'informations importantes, à persister dans des tâches cognitives et à réfléchir aux conséquences de leurs actions (Advokat et al., 2011; Fleming et McMahon, 2012). Ils doivent aussi relire plusieurs fois pour bien comprendre (Lewandowski et al., 2008). Ils ont souvent l'impression de travailler plus fort que leurs pairs sans TDAH (DuPaul et al., 2009) et se sentent moins confiants concernant leur capacité à réussir leurs études (Blase et al., 2009; Heiligenstein et al., 1999; Kane et al., 2011; Lewandowski et al., 2008). Plusieurs étudiants ayant un TDAH ressentent de la honte et de la culpabilité à propos de leurs résultats scolaires, pouvant entraîner des comportements d'évitement et de procrastination (Stamp et al., 2014). De plus, ils éprouvent des difficultés à rester assis lors de cours, d'examen ou de rédaction de travaux (Gilbert, 2005).

Au cours de leur scolarité, certains cours seront plus exigeants, par exemple sur le plan de l'attention ou de l'inhibition, pour les étudiants ayant un TDAH alors que ce ne sera pas le cas pour d'autres. Il est aussi possible que certains d'entre eux rencontrent des obstacles dans des cours, mais pas dans d'autres (D'Alessio et Banerjee, 2016; Ofiesh et al., 2015). Comment cela s'explique-t-il? À notre connaissance, peu d'études se sont intéressées aux contextes qui exacerbent ou diminuent les manifestations liées au TDAH dans un contexte de classe au postsecondaire. Toutefois, il s'avère que certains facteurs liés à l'environnement scolaire, comme les méthodes d'enseignement, peuvent avoir un effet sur la manifestation de ces symptômes. L'étude de Jansen et al. (2017), réalisée auprès de 86 étudiants Belges ayant un TDAH, montre que ces derniers sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés lors de l'enseignement magistral et lorsque des méthodes classiques d'évaluation sont utilisées (p. ex. : examen écrit ou examen à choix de réponses). À l'opposé, ils risquent moins de rencontrer des difficultés lorsque l'enseignant utilise des méthodes pédagogiques actives. L'étude de Lipka et al. (2019) a examiné comment des étudiants Israélien de niveau postsecondaire ayant un TDAH ou un trouble d'apprentissage percevaient l'enseignement et les apprentissages dans le cadre de cours adaptés préconisant de petits groupes et des stratégies pédagogiques différentes. Dans le cadre d'entrevues, les étudiants ont rapporté l'importance du soutien émotionnel, par exemple de sentir que l'enseignant se soucie vraiment d'eux. Ils ont aussi apprécié les enseignants qui s'adaptaient au rythme des étudiants, répétaient l'information lorsque nécessaire, organisaient les apprentissages en « petit bloc » ou utilisaient l'apprentissage par modelage. Enfin, ils ont mentionné que la tolérance était une qualité importante chez les enseignants.

D'autre part, l'éducation postsecondaire est susceptible de générer de plus grandes exigences pédagogiques et organisationnelles en contraste avec leurs expériences scolaires antérieures. Ces nouveaux défis, qui prévalent dans le milieu postsecondaire, peuvent même déclencher des niveaux plus élevés de symptômes, et ainsi, créer un environnement potentiellement difficile pour les personnes ayant un TDAH (Fleming et McMahon, 2012). Ces derniers peuvent donc avoir besoin de soutien et d'interventions conçues pour les aider à persévérer vers l'atteinte de leurs objectifs scolaires. Dans de nombreux pays industrialisés, les universités offrent des services particuliers pour les étudiants ayant un TDAH pour soutenir leur réussite scolaire, notamment en leur offrant des mesures d'accommodements (United Nations, 2006; Vagneux et Girard, 2014). Cependant, certains problèmes demeurent. D'abord, l'approche dans l'offre de service requiert que l'étudiant divulgue son trouble, ce qui constitue une barrière importante à demander des services d'aide (Wagner et al., 2005). Il s'agit aussi d'une approche qui entraîne d'importants coûts pour les organisations (Vaillancourt, 2017). Par la suite, l'absence de réelle preuve empirique soutenant l'utilisation des mesures d'accommodement à l'éducation postsecondaire (Harrison et al., 2013) est une lacune considérable. D'autant plus que toutes les difficultés scolaires des étudiants ayant un TDAH ne peuvent pas être toutes palliées en utilisant des mesures d'accommodement (Jansen et al., 2017).

À la lumière de ce qui précède et dans la perspective où les établissements postsecondaires souhaitent offrir un environnement d'apprentissage accessible à tous les apprenants, il importe d'explorer d'autres avenues pouvant aider les étudiants ayant un TDAH. Cela dit, comme nous l'avons déjà soulevé, les données disponibles sont rares. Dans ce contexte, il nous apparaît plus que pertinent d'écouter ce qu'ont à dire les principaux intéressés. La voix des étudiants est un instrument riche permettant de nous informer et de nous aider à mieux comprendre ce qui les aide à réussir dans leurs études. Pourtant, depuis plusieurs décennies, des auteurs comme Hurst (1996) et Tinklin et al. (2004), soulignent leurs inquiétudes quant à l'absence d'études s'intéressant à l'expérience vécue des ÉSH, notamment par rapport à la manière dont ils vivent l'enseignement, les apprentissages et les évaluations à l'éducation postsecondaire. Encore près de 20 ans plus tard, peu d'études ont répondu à cet appel. Selon Tinklin et al. (2004, p. 12), tant que les établissements ne consultent pas directement les ÉSH, ils resteront ignorants des difficultés et des obstacles auxquels sont confrontés quotidiennement ces étudiants dans leur quotidien. En apprenant des expériences de vie des ÉSH, dont ceux ayant un TDAH, les établissements postsecondaires seraient mieux équipés pour

comprendre et réagir de manière inclusive auprès de cette population (Gibson, 2015). De plus, écouter les besoins soulevés à travers l'expérience scolaire de ces étudiants constitue un outil puissant pour mieux comprendre les pratiques enseignantes et les bonifier (Flutter et al., 2007). Dans cette optique, la présente étude a pour but de documenter les perceptions des étudiants ayant un TDAH quant aux pratiques enseignantes qui favorisent la réussite scolaire de ces derniers. Les conseillers en services adaptés des étudiants de l'étude sont également interrogés puisqu'ils sont susceptibles d'avoir des connaissances approfondies sur le vécu scolaire de la population ciblée.

MÉTHODOLOGIE

Participants

L'échantillon se compose de 29 étudiants de la province de Québec (Canada) ayant un TDAH, dont 19 femmes et 10 hommes, âgés de 18 à 36 ans ($M = 23,9$, $ÉT = 4,61$); 9 étudiants sont âgés de plus de 25 ans (âge scolaire non traditionnel) et rapportent être de retour aux études après une période d'absence ($M = 2,15$ années, $ÉT = 1,74$). Les étudiants de niveau collégial étudient dans un programme d'étude préuniversitaire ($n = 6$) ou technique ($n = 4$). Les étudiants universitaires étudient dans un programme de certificat ($n = 1$), de baccalauréat ($n = 13$), de maîtrise ($n = 4$) ou de doctorat ($n = 1$). Tous les participants ont reçu un diagnostic de TDAH par un professionnel habilité : 62,0 % par un médecin de famille, 34,5 % par un neuropsychologue et 3,5 % par un psychologue. 51,7 % des participants présentent au moins un trouble en comorbidité avec le TDAH, dont 42,8 % un trouble d'anxiété et 35,7 % un trouble d'apprentissage. Parmi les participants, 20 d'entre eux ont un plan d'intervention actif leur permettant de bénéficier de mesures d'accommodement. Les participants prennent en majorité une médication pour le TDAH (82,8 %).

Aussi, neuf conseillères en services adaptés (toutes des femmes) volontaires et rattachés aux dossiers des étudiants de notre étude ont été interrogés. Elles ont en moyenne 5,5 années d'expérience (min = 0,5 an, max = 15 ans) en intervention auprès des étudiants de niveau postsecondaire ayant un TDAH.

PROCÉDURE

L'ensemble de la procédure a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'université de la chercheuse principale. Les participants ont été recrutés dans six établissements

postsecondaires, dont deux universités et quatre cégeps de la province de Québec (Canada). Le personnel des services aux ÉSH de chaque établissement a envoyé un courriel de recrutement directement aux étudiants ayant un TDAH. Le courriel comprenait des informations sur le projet de recherche et les instructions pour contacter le premier auteur s'ils étaient volontaires pour participer à l'étude. De plus, des affiches du projet de recherche ont été publiées sur les babillards des cégeps et universités, dans les salles d'attente des conseillers aux services adaptés et sur les portails internet des établissements consentants. Les étudiants qui souhaitaient participer à l'étude ont contacté par courriel la chercheuse principale; une rencontre était ensuite organisée. Ces derniers répondaient aux critères d'inclusion de l'étude, soit 1) être étudiant dans un cégep ou une université participant au projet de recherche et 2) avoir un diagnostic de TDAH appuyé par un rapport d'évaluation réalisé par un professionnel. L'étude ne comprenait aucun critère d'exclusion. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés par la chercheuse principale auprès des participants. Les entretiens auprès des étudiants ayant un TDAH, d'une durée de 50 à 120 minutes, ont été réalisés dans un bureau sur le campus de leur établissement postsecondaire. Ces derniers ont reçu une compensation de 20 \$ pour leur participation. Le guide d'entretien auprès des étudiants abordait quatre thématiques : 1) les atteintes fonctionnelles liées au TDAH (passé et présent), 2) les défis lors de la transition, 3) les conditions qui favorisent la réussite scolaire, et 4) l'efficacité perçue et attendue des services de soutien et des mesures d'accommodement. Les entretiens avec les conseillères en services adaptés, d'une durée de 50 à 100 minutes, ont été menés dans leurs bureaux respectifs. Les thématiques 1 et 3 ont été abordées lors de ces entretiens. Plus particulièrement, cet article concerne la thématique sur les conditions qui favorisent la réussite scolaire. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

ANALYSES

À partir des verbatims des entretiens, une analyse de contenu thématique a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo11.4.3 (Qualitative Solution and Research Software [QSR], 2017). Toutes les données ont été stockées dans une base de données sécurisée; les participants ont reçu des codes d'identification assurant ainsi l'anonymat. Considérant le caractère exploratoire de notre recherche et le peu de littérature existante, la codification a été réalisée selon une approche inductive ce qui a permis de laisser la place à l'émergence des catégories (Miles et al., 2014). Une

rencontre a été organisée entre les chercheurs afin de discuter des différentes catégories émergentes, ce qui a mené à un raffinement de ces dernières. Des rapports écrits de chacune des catégories ont été produits, afin de sélectionner les citations qui représentent le mieux les perceptions des participants pour illustrer les résultats. Les citations sont suivies d'un code permettant d'identifier le type de répondant (É = étudiant, C = conseiller en services adaptés), du genre auquel s'identifie le répondant (F = femme; H = homme) et du code d'identification attribué à ce dernier.

RÉSULTATS

La présentation des résultats réunit le point de vue des conseillères en services adaptés et celui des étudiants ayant un TDAH sur les actions des enseignants favorisant la réussite scolaire de ces étudiants.

Les perceptions des conseillères en services adaptés : des indicateurs généraux

D'abord, les conseillères en services adaptés rapportent des caractéristiques personnelles chez les enseignants qui aident les étudiants ayant un TDAH à réussir dans leurs études. Elles mentionnent notamment l'ouverture et l'écoute : « C'est une prof qui est très ouverte. Donc qui est très à l'écoute et qui est vraiment aidante. Et je ne parle pas d'accommodante, mais d'aidante. » (CF307). Les enseignants se montrant dynamiques et qui diversifient leur enseignement sont aussi perçus positivement par les conseillères pour aider les étudiants ayant un TDAH. « C'est sûr qu'un enseignant qui est dynamique et qui ne fait pas juste parler, qui varie là, ça c'est gagnant. » (CF306). À ce sujet, une autre conseillère donne comme conseil :

« Ne sois pas un prof plate, assis sur le coin de ton bureau à parler pendant 3 heures. Donc, varie tes stratégies d'enseignement. Ne fais pas juste passer de la matière pendant 3 heures ou même 2 heures. Fais faire des exercices de compréhension. Si tu donnes une lecture à faire, commence par un petit : "Qu'est-ce que vous retenir, chaque étudiant doit me donner 2 mots que vous avez retenus de la lecture de la semaine passée" et écrit ça au tableau! Ah, ça va stimuler beaucoup, beaucoup nos TDAH. » (CF307)

L'importance de « les questionner, d'écouter leurs questions, prendre le temps de répondre » (CF306) est aussi soulignée par une autre conseillère. Cette dernière mentionne que les enseignants qui proposent des plages horaires pour des rencontres individuelles « ça aide beaucoup, car les étudiants souvent n'osent pas poser leurs questions.

Ensuite, des conseillères en services adaptés relèvent que les enseignants qui ont des cours structurés facilitent grandement la réussite non seulement des étudiants ayant un TDAH, mais de tous les étudiants.

« Sur le tableau elle met le plan du cours. Aujourd'hui, on va parler de ça, ça, ça. Pause. Ça, ça, ça! Et c'est toujours, le premier point c'est toujours : Retour sur dernier cours. Et le dernier point c'est toujours : Au prochain cours, avec les lectures à faire. C'est un modèle. Il faudrait que tous les profs fassent ça, parce que c'est aidant énormément pour nos TDAH pour se structurer, mais pour nos anxieux, pour tout le monde! » (CF307)

Enfin, des conseillères rapportent l'utilisation de pratiques inclusives en contexte d'évaluation par les enseignants. Par exemple, certains enseignants offrent du temps supplémentaire en classe aux étudiants ayant un TDAH.

« Ce n'est pas la majorité là, mais ça c'est très aidant. Les étudiants l'apprécient ça, parce que souvent il y a des questions qui vont être posées pendant les examens. Si t'es dans le local adapté, tu n'en auras pas connaissance. Ou un numéro qui est enlevé. Eux autres ont l'information juste à la fin ou quelque chose comme ça. Donc, accepter de garder l'étudiant en classe. » (CF304)

Les perceptions des étudiants ayant un TDAH : vers une description plus fine

L'avis des étudiants permet d'approfondir et d'affiner les perceptions des conseillers en services adaptés. Plus précisément, les résultats de l'analyse thématique font ressortir sept thématiques : 1) le soutien visuel, 2) le soutien à la compréhension, 3) le soutien à l'évaluation, 4) le soutien à la gestion du temps, 5) le soutien à l'organisation des informations, 6) les stratégies d'enseignement, et 7) le rapport à l'enseignant. Les prochains paragraphes documentent chacune de ces thématiques.

Soutien visuel

Les actions liées au soutien visuel réfèrent principalement à l'accessibilité de l'information. Des étudiants mentionnent que d'avoir les documents pour le cours à l'avance favorise leur réussite scolaire. Par exemple, une étudiante explique que cela facilite la prise de notes et son attention pendant l'enseignement.

« C'est sûr que les PowerPoint en tant que tels, ça m'aide quand même à suivre [...]. Il faut que j'aie comme ma copie papier et que je prenne des notes pendant [...]. Donc ça m'aide quand justement le PowerPoint est disponible à l'avance, je peux l'imprimer et suivre en même temps l'explication. » (ÉF103)

Selon plusieurs, il s'avère aussi utile d'avoir accès à des documents enregistrés dans des formats modifiables afin de faciliter la prise de notes.

« Il [l'enseignant] les remet juste en PDF, il ne les met pas en fichier PowerPoint, parce qu'il ne veut pas qu'on les modifie ou quoi que ce soit. Donc moi je ne pourrais pas télécharger son fichier PowerPoint et annoter à même son PowerPoint que j'ai enregistré dans ma version. » (ÉF114)

Les étudiants rapportent d'autres spécificités en lien avec la présentation visuelle des PowerPoint. Les présentations PowerPoint trouées peuvent aider à rester attentif pendant l'enseignement. De plus, l'écoute seule peut constituer un frein à la capacité attentionnelle : « [quand un prof dit] aujourd'hui, tout ce que vous avez à faire c'est écouter, et moi c'est quasiment la pire nouvelle qu'on pourrait me donner, parce que [...] écouter ce n'est pas mon fort! » (ÉF109). D'autres étudiants trouvent cela aidant lorsque les enseignants fournissent des PowerPoint allégés. Lorsqu'il y a « trop de texte, je vois ça comme un tsunami. » (ÉH102).

Il apparaît également important pour les étudiants que les enseignants illustrent l'information à l'aide de plusieurs supports, « parce que juste une fois, juste une façon, c'est rare que je vais m'en rappeler. Donc qu'ils utilisent plusieurs façons » (ÉF122). Plus précisément, une étudiante explique la façon de faire aidante d'une de ces enseignantes.

« J'avais une prof qui faisait ses PowerPoint et pendant ses PowerPoint "OK on va aller regarder tel vidéo, puis on va regarder tel site Web et ça ici ça s'applique vraiment au contexte actuel, ça c'est vraiment quelque chose [de] nouveau." » (ÉF101)

Soutien à compréhension

Les actions associées au soutien à la compréhension regroupent des éléments liés à la compréhension des concepts et des procédures. Les étudiants interrogés estiment aidant que les enseignants utilisent de nombreux exemples pour expliquer la matière, notamment en lien avec l'actualité ou en référence à leur expérience vécue.

« Ce que j'aime beaucoup des profs souvent c'est des mises en contexte. Donc tout ce qui est des anecdotes de vie, que ce soit drôle, cocasse, dégueu, peu importe, *at large* mets-en! On dirait que ça aide à la théorie et ça je pense que ce n'est pas juste pour moi. » (ÉF107)

Des étudiants perçoivent aussi positivement les enseignants qui s'assurent de valider la compréhension. Il peut même s'agir d'une source de motivation pour certains étudiants.

« Fallait que tu restes intéressé à qu'est-ce qu'il dit, parce que s'il décidait de poser la question à toi, tu ne voulais pas paraître niaiseuse. [...] Et moi après je me retrouvais à aimer ça dans le sens que là je me retrouve à vouloir faire mes études, parce que je voulais que s'il me pose une question, bien je vais y répondre et l'impressionner. Ça c'était comme un motivateur on va dire. » (ÉF109)

De plus, certains enseignants soulignent que lorsque l'enseignant valide la compréhension auprès des étudiants de la classe, cela peut aussi être aidant pour ceux qui sont plus gênés de poser des questions. Toutefois, valider la compréhension n'est pas toujours suffisant selon certains étudiants, car ceux qui n'ont pas compris n'osent pas poser des questions.

« Souvent je m'en rends compte de ça, on prend tous des notes et les profs disent : "C'est bon, est-ce que vous comprenez? Ou si vous ne comprenez pas, posez des questions", mais tout le monde a l'impression que les autres comprennent, que tout le monde comprend sauf eux. Donc personne, personne n'ose. Tandis que des fois les profs vont vites sur de la matière et juste de réexpliquer et de nous prendre pour des cons un peu là, je pense que ça aiderait. » (ÉH117)

Aussi, des étudiants rapportent qu'il est aidant que les enseignants ciblent l'information importante pour l'examen. Il s'agit aussi d'un incitatif à assister à leurs cours : « Dans ses cours, elle [l'enseignante] donnait les matières importantes, alors tu avais envie de rester en classe. » (ÉF115).

Soutien à l'évaluation

En ce qui concerne les actions de soutien à l'évaluation, elles font référence à ce qui est fait par rapport aux examens et aux travaux de session. Les étudiants rapportent que lorsque les enseignants se montrent flexibles par rapport à la remise des travaux, cela les aide à réussir dans leurs études. Pour quelques étudiants, cette flexibilité leur a permis de poursuivre leur cours et de ne pas abandonner.

« Je me sentais super mal de ne pas avoir fini mes travaux à temps et là j'allais voir le professeur et j'expliquais la situation. C'est arrivé souvent que les professeurs étaient comme : "Regarde, c'est correct. Je comprends ta situation, il n'y a pas de problème". J'avais une semaine supplémentaire ou *whatever*. [...] Ça m'a vraiment sécurisé et ça encourage en fait à faire tes trucs parce que tu dis que tu as une porte de sortie au moins même si tu n'y arrives pas, parce que ce n'était pas volontaire là. » (ÉF116)

Des étudiants rapportent que certains enseignants se montrent aussi flexibles en donnant le choix quant à la forme de leur évaluation (p. ex. : entre un examen ou l'écriture d'un bilan hebdomadaire) et en adaptant l'évaluation lorsque cela est nécessaire. Par exemple, un étudiant explique

qu'il manquait de temps pour compléter le quiz de 15 minutes à chaque début de cours. En remplacement, il a pu faire des résumés de ses lectures chaque semaine. Il ajoute qu'« en fin de compte, je n'ai pas eu de besoin de mesures d'ajustement. J'ai fini par reprendre un petit peu le cours des choses » (ÉH121).

Il apparaît aussi important pour les étudiants de l'étude d'avoir des enseignants dont les exigences sont claires, et ce autant pour les travaux que pour les examens. Par exemple, une étudiante explique : « Dans les travaux qu'il donnait, il avait vraiment toutes les consignes point par point, étape par étape, section par section. Ce n'était pas vague, c'était vraiment clair, concret. » (ÉF119). Cela est aussi important pour certains étudiants que les enseignants s'assurent de formuler des questions qui sont claires et qui ne portent pas à confusion lors des examens.

Soutien à la gestion du temps

Dans les actions des enseignants qui favorisent la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH, ces derniers rapportent des actions relatives à l'aspect temporel. Pour eux, c'est important un enseignant qui accorde de l'importance aux pauses dans les cours. Certains aimeraient notamment que les enseignants fassent plus de pauses ou, du moins, ne les retirent pas.

De plus, les enseignants qui laissent le temps aux étudiants de prendre leurs notes de cours sont perçus comme aidant. Le contraire peut avoir des impacts pour les étudiants ayant un TDAH, comme le rapporte cet étudiant :

« Je leur dirais peut-être de prendre une pause pour laisser le temps aux élèves de bien écrire cette phrase-là avant de reprendre le cours. Justement comme moi quand j'écris et le prof parle, je ne suis pas capable. Et des fois, juste 30 secondes, je perds comme le contenu de ce qu'il dit. » (ÉH102)

Enfin, les étudiants mentionnent que de laisser des périodes en classe pour travailler sur les travaux individuels ou d'équipe les aide. Par exemple, une étudiante mentionne que « des fois en classe, c'est la meilleure place pour se concentrer que les gens ont » (ÉF128).

Soutien à l'organisation de l'information

À l'égard des actions liées au soutien à l'organisation de l'information, des étudiants de l'étude rapportent qu'il est aidant lorsque les enseignants fournissent la planification détaillée du déroulement de la session. Que ce soit en passant par l'organisation du portail de cours ou par un plan de cours détaillé. Une étudiante en parle plus précisément :

« Il remettait vraiment tout comme un calendrier [...] J'aimais vraiment ça, parce que je le mettais dans mon agenda. [...] Donc ça m'aidait parce que j'étais capable de commencer d'avance aussi, mais je savais ce qui s'en venait. [...] Il y avait comme vraiment tous ses cours, son planning qu'il nous donnait là. Ça m'aidait aussi [...] C'est vraiment un gros plan de match qu'il nous donnait. » (ÉF119)

Aussi, des étudiants trouvent aidant les enseignants qui organisent le contenu du cours de façon à bien guider et diriger l'étudiant. « Il était capable de viser l'important. [...] C'était super le fun à lire, plus intuitif là [...] mais super bien détaillé. » (ÉH102). À ce sujet, un étudiant rapporte même des avantages en lien avec la prise de note et les bénéfices que cela lui apporte lors des examens. Par exemple :

« Le professeur comment qu'il faisait, il mettait en ligne toujours la structure du cours. Et dans le fond, c'est que tu copiais-collais ça et après ça tu rédigeais entre les titres qu'il avait mis. Ça faisait en sorte que tes notes soient très structurées [...]. Et pour ses examens [...], tu avais juste à suivre les notes de cours pour bien répondre à la question. » (ÉF114)

Stratégies d'enseignement

Les actions liées aux stratégies d'enseignement rapportées par les étudiants renvoient principalement à des méthodes ou des techniques pédagogiques. Plusieurs stratégies d'enseignement sont perçues comme aidantes par les étudiants ayant un TDAH. D'abord, le fait que les enseignants sollicitent la participation de tous et interagissent avec la classe peut favoriser la concentration chez certains étudiants ayant un TDAH. « Il interagissait tellement souvent avec nous que toi fallait que tu écoutes qu'est-ce qu'il disait. » (ÉF109). Aussi, « ça te garde intéressé, parce que tu te demandes qu'est-ce que les autres vont répondre » (ÉF109).

Ils mentionnent aussi que cela est aidant lorsque les enseignants varient la structure du cours. Par exemple, « [un enseignant] qui entrecoupe les cours justement d'activités ça m'aidait » (ÉF103). Il s'agit notamment d'une stratégie qui permet à certains étudiants de maintenir leur attention durant les cours. Une étudiante en témoigne :

« Il ne va pas tout le temps commencer le cours genre : matière, exercice, matière, pause, exercice et après ça solution. Dès fois, il va faire juste on commence tout de suite avec l'exercice, après ça il nous donne la théorie, après ça on a une pause, après ça on continue notre exercice, après ça on a la solution. [...] C'est tout le temps varié, donc je trouve que ça t'aide à rester attentif vraiment à qu'est-ce qu'il se passe. » (ÉF109)

En ce qui concerne l'enseignement magistral, l'appréciation est partagée entre les étudiants de l'étude. Selon ce qu'ils ont rapporté, cette stratégie

est étroitement liée aux caractéristiques de certains enseignants (voir la section Rapport à l'enseignant). Par exemple, si pendant l'enseignement magistral, l'enseignant n'est pas captivant, ce n'est pas une stratégie gagnante. À l'inverse, si l'étudiant est absorbé et captivé par l'enseignant, il ne voit pas d'inconvénient à l'utilisation de cette stratégie.

Rapport à l'enseignant

Des étudiants de l'étude bénéficiant de services adaptés mentionnent qu'il est aidant lorsque l'enseignant vient vers eux pour établir un lien. Cela peut fait en sorte que l'étudiant est « moins gêné d'aller poser des questions » (ÉF129) par la suite. C'est également une bonne façon d'ouvrir la conversation avec l'étudiant sur les besoins spécifiques qu'il peut avoir. Dans cet ordre d'idée, pour une étudiante de l'étude, il s'avère important que l'enseignant sache qu'elle a un TDAH :

« Comme nous on fait juste envoyer un document, on fait juste une lettre. Le prof ne sait peut-être même pas je suis qui [...]. Parce que moi dans ma tête, la seule affaire qu'ils reçoivent c'est "OK elle a un examen adapté". Il ne le sait pas nécessairement qu'il a un TDAH [...]. D'après moi, ça doit juste être que l'élève a des mesures adaptées, elle a le droit à tel nombre de temps pis c'est tout. Je veux dire ça peut être n'importe quoi là. » (ÉF118)

Les étudiants relèvent également plusieurs caractéristiques qu'ils apprécient chez un enseignant. Ils font presque tous référence au dynamisme de l'enseignant. Par exemple, une étudiante mentionne que cela l'aide « parce qu'il garde mon attention » (ÉF110). Certains rapportent la disponibilité et l'accessibilité de leur enseignant : « Il était tout le temps là pour répondre à nos questions. Il était tout le temps genre "pas de stress". J'aimais vraiment comment il enseignait, j'avais hâte d'aller dans ses cours. » (ÉF128). Aussi, aux yeux de plusieurs étudiants, la compréhension est une qualité importante chez les enseignants. En effet, il apparaît important que l'enseignant soit compréhensif par rapport aux manifestations du TDAH (p. ex. : ne pas juger un étudiant qui bouge beaucoup).

Les étudiants ont aussi évoqué l'importance que les enseignants utilisent l'humour et qu'ils aient un ton de voix accrocheur. De plus, la passion démontrée par l'enseignant peut vraiment faire basculer l'envie d'apprendre pour un étudiant.

« Tous les professeurs que j'ai adorés transmettent leur passion et ça paraît qu'ils aiment ça. Ils en parlent, ça gesticule, tu leur poses des questions ça sourit, tu vois comme une espèce de lumière un peu dans leurs yeux. Et quand j'y repense, tous les professeurs que j'ai beaucoup

adorés ont tous eu ça en commun. Donc c'est vraiment l'intérêt c'est eux qui nous la donnent quasiment. Certains cours que pour vrai ça ne me tentait vraiment pas, il y a certaine matière que je m'en fous, je ne veux rien savoir, mais quand tu t'assois et t'écoutes le professeur, ça devient intéressant, ça devient le fun là! Et c'est ça, je pense que c'est surtout ça en réalité, c'est le fun, c'est le plaisir qu'eux transmettent à leurs étudiants quand ils enseignent. » (ÉH111)

Le Tableau 1 présente l'ensemble des actions, perçues comme favorisant la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH, pour chaque thématique.

TABLEAU 1. Actions déployées par des enseignants du postsecondaire favorisant la réussite scolaire selon des étudiants ayant un TDAH

Soutien visuel	• Utiliser des couleurs contrastantes dans les présentations PowerPoint. • Donner les documents à l'avance (p. ex. : présentations PowerPoint ou notes de cours) dans un format accessible. • Soutenir le décodage des mots (p. ex. : écrire les mots difficiles au tableau, offrir une liste de termes clés). • Illustrer l'information à l'aide de plusieurs supports (p. ex. : images, vidéos). • Utiliser des notes de cours trouées. • Alléger le contenu des présentations. • Fournir une version écrite des consignes dites à l'oral.
Soutien à la compréhension	• Donner de nombreux exemples (p. ex. : vignettes cliniques, références à l'actualité, anecdotes, expériences personnelles, métaphores, etc.). • Définir les termes compliqués utilisés dans le cours. • Donner des explications étape par étape. • Donner un journal de bord à compléter. • Mettre en pratique la théorie (p. ex. par des exercices). • Valider la compréhension. • Accorder du temps pour répondre aux questions. • Faire un retour sur la matière précédente, sur les lectures et les exercices. • Répéter les consignes. • Cibler la matière importante pour l'examen.

Comment les enseignants du postsecondaire peuvent favoriser la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH?

Soutien à l'évaluation	• Adapter l'évaluation. • Avoir des attentes et des consignes claires. • Donner une date limite de remise des travaux (s'applique surtout aux étudiants de cycle supérieur) • Offrir des délais plus longs pour la remise de travaux. • Donner le choix de l'évaluation (p. ex. : entre un questionnaire ou une fiche de lecture). • Utiliser les normes de présentation des travaux du département. • Formuler avec des termes clairs les questions d'examen. • Aérer l'espace entre les questions d'examen. • S'assurer que la matière à l'examen soit présente dans les notes de cours. • Utiliser une feuille de route pour la préparation aux examens.
Soutien à la gestion du temps	• Donner du temps en classe pour avancer les travaux. • Laisser en place les pauses dans les cours. • Faire plus de pauses dans les cours. • Prévoir du temps afin que les étudiants puissent prendre des notes.
Soutien à l'organisation de l'information	• Fournir une planification détaillée du déroulement de la session (p. ex. : via le portail de cours ou le plan de cours). • Organiser le contenu du cours de sorte qu'il soit structuré, clair et intuitif.
Stratégies d'enseignement	• Utiliser l'approche par résolution de problème. • Désigner des chefs d'équipe. • Donner des cours magistraux. • Varier la structure du cours. • Donner des tâches aux étudiants ayant un TDAH. • Enregistrer le cours et le rendre disponible. • Faire des jeux-questionnaires. • Guider l'étudiant dans l'élaboration de stratégies d'apprentissage. • Se déplacer dans la classe. • Solliciter la participation de tous.
Rapport à l'enseignant	• Établir une communication avec l'étudiant ayant un TDAH. • Traiter les étudiants ayant un TDAH comme les autres. • Être dynamique. • Utiliser l'humour. • Être passionné. • S'intéresser aux étudiants. • Démontrer une attitude positive. • Se montrer disponible et accessible. • Être compréhensif. • Utiliser un ton de voix accrocheur.

DISCUSSION

L'étude avait pour but de documenter les perceptions des conseillers en services adaptés et des étudiants ayant un TDAH quant aux actions des enseignants favorisant la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH. D'abord, les participants rapportent plusieurs types d'actions perçues comme aidante pour les étudiants ayant un TDAH au cégep et à l'université. Les résultats montrent que plusieurs de ces actions sont liées à des besoins sur le plan des fonctions exécutives. Cela n'est pas surprenant étant donné que le TDAH est un trouble associé à un dysfonctionnement exécutif et à des déficits motivationnels (Barkley, 2012). Au cours de leurs études postsecondaires, les étudiants ayant un TDAH sont susceptibles de rencontrer des difficultés liées à l'attention (p. ex. : maintenir son attention et gérer les distractions), à la gestion du temps (p. ex. : gérer son temps efficacement et en fonction des priorités), à l'autorégulation (p. ex. : rester assis une longue période de temps, maîtriser ses émotions comme l'anxiété générée par les études), à la mémoire de travail (p. ex. : se rappeler ce qu'ils ont lu auparavant) et à la motivation (p. ex. : rester motivé et persévérer pour atteindre leurs objectifs) (Advokat et al., 2011; DuPaul et al., 2017; DuPaul et al., 2009; Jansen et al., 2017). Notre étude montre que différentes actions sont entreprises par les enseignants pour favoriser plus particulièrement l'attention, la gestion du temps, la motivation, l'organisation et la planification des étudiants ayant un TDAH. Plus en détail, recevoir les notes de cours à l'avance, utiliser des notes de cours troués, varier la structure du cours, solliciter la participation des étudiants et être dynamique sont des actions favorisant l'attention des étudiants ayant un TDAH. Ensuite, la flexibilité et la compréhension dont ont fait preuve certains enseignants ont pu réduire les conséquences de la mauvaise gestion du temps des étudiants de l'étude. De plus, les enseignants faisant preuve d'organisation et de structure dans leur enseignement semblent pallier les problèmes liés à l'organisation et à la planification chez ces étudiants. Ces résultats permettent de cibler les pratiques pouvant être mises en œuvre par les enseignants à l'éducation postsecondaire afin de réduire les difficultés liées aux fonctions exécutives chez les étudiants ayant un TDAH. De plus, comme certains étudiants de notre étude l'ont indiqué, de telles pratiques peuvent réduire les besoins en accommodement et favoriser leur persévérance scolaire.

Par ailleurs, lorsqu'il est question de pratiques utilisées pour promouvoir les fonctions exécutives en classe, on peut aussi faire référence à la conception universelle des apprentissages (CUA). Ce cadre conceptuel propose des options qui minimisent les obstacles à l'apprentissage et qui

maximisent les chances de réussite de chacun (Burgstahler, 2009; Kortering, 2008). Cette approche de l'enseignement favorise l'accès, la participation et la réussite de tous (CAST, 2012). Pour inclure tous les apprenants, la CUA propose des stratégies pédagogiques qui permettent de multiples moyens de représentation, d'expression et d'engagement (King-Sears, 2009). Conformément aux résultats obtenus dans notre étude, les actions liées au soutien visuel et au soutien à la compréhension peuvent, par exemple, référer à des moyens de représentation de la CUA. Les rapprochements pouvant être faits entre nos résultats et les pratiques liées à la CUA sont intéressants. Cela met en lumière l'importance de promouvoir cette approche en émergence dans les milieux postsecondaires. De plus, on reproche parfois à la CUA de ne pas donner suffisamment d'exemples concrets pour opérationnaliser certains principes (Kennedy et al., 2018). Or, nos résultats proposent des exemples simples, concrets et opérationnels qui peuvent aider véritablement les étudiants ayant un TDAH dans leur réussite scolaire.

Ensuite, en ce qui concerne les actions liées au soutien visuel, nos résultats mettent de l'avant presque exclusivement des actions relatives aux présentations PowerPoint. Plusieurs manières d'utiliser PowerPoint aident les étudiants à apprendre. Nos résultats sont cohérents avec les résultats de l'étude de Fichten et al. (2019), qui s'est intéressé aux façons d'utiliser PowerPoint pour mieux aider les étudiants à réussir. Les résultats de leur étude montrent que les bonnes pratiques pédagogiques liées à PowerPoint sont très similaires pour l'ensemble des étudiants. Tout comme dans notre étude, il s'avère important pour les étudiants de recevoir le PowerPoint à l'avance, dans plusieurs formats (p. ex. : PowerPoint et PDF) et dans un style attrayant. Toutefois, les étudiants de l'étude de Fichten et al. (2019) préfèrent les diapositives chargées, alors que les étudiants de notre étude préfèrent des diapositives allégées qui présentent le contenu clairement ou avec des mots clés. Il est aussi intéressant de constater que lorsque les points de vue des ÉSH étaient comparés à ceux qui ne sont pas en situation de handicaps, ces bonnes pratiques étaient plus importantes pour les ÉSH. Cela peut s'expliquer par le fait que sans ces bonnes pratiques de présentation, l'ÉSH doit solliciter les services adaptés pour bénéficier de mesures d'accommodement. De plus, en ce qui concerne les stratégies d'enseignement, les étudiants de l'étude de Fichten et al. (2019), tout comme ceux de notre étude, préfèrent que les enseignants se déplacent dans la classe plutôt que de simplement se tenir à l'avant de la classe.

Il semble également important que les enseignants puissent outrepasser les craintes et les croyances liées au fait que les étudiants s'absentent des cours si des diapositives sont mises en ligne à l'avance. Par exemple, pour ce qui

est des étudiants de notre étude, le fait d'avoir les notes de cours à l'avance leur permet de se structurer, de mieux suivre le cours, de rester attentifs et de prendre des notes efficacement. Cela concorde avec les résultats de l'étude de MacCullagh et al. (2017) qui soulignent que de nombreux étudiants, en particulier ceux qui ont des troubles d'apprentissage, préfèrent étudier les diapositives PowerPoint avant le cours en raison de la difficulté à suivre les diapositives pendant les cours. Il serait pertinent que de futures recherches s'intéressent aux croyances des enseignants du postsecondaire relativement à certaines pratiques, comme celles liées aux notes de cours, afin de les aborder.

Par la suite, nos résultats mettent en lumière l'importance d'utiliser des stratégies pédagogiques diversifiées. Les étudiants de notre étude font référence à l'importance de recourir à des stratégies variées pour optimiser leur appropriation de la matière. Bien que l'enseignement magistral domine encore à l'enseignement supérieur (Darling-Hammond, 2006; Prigent et al., 2009; Viau, 2014), nos résultats appuient les recherches en éducation soutenant qu'il est préférable d'utiliser une pluralité de stratégies pédagogiques (Moldoveanu et Grenier, 2020; Viau, 2006). De plus, l'utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées est motivante pour les étudiants et a un effet positif sur leur réussite et leur persévérance scolaire (Pintrich et De Groot, 1990).

Enfin, nos résultats témoignent de l'importance du rapport entre l'enseignant et l'étudiant. Comme dans d'autres études (p. ex. : Halawah, 2011), les étudiants de notre étude mettent de l'avant les qualités personnelles des enseignants. La façon dont ils perçoivent les enseignants est très révélatrice de leur disponibilité aux apprentissages. En effet, pour les étudiants interrogés, un enseignant qui se montre dynamique, passionné et disponible génère des émotions positives chez eux et favorise leur engagement dans les apprentissages. Ce résultat n'est pas surprenant puisque comme Tinto (2012) l'affirme, c'est la relation que vit l'étudiant avec son enseignant durant ses cours qui influence le plus son intégration académique et sociale de même que sa motivation. Ainsi, le savoir-être de l'enseignant est déterminant dans la transmission des savoirs. Qui plus est, les émotions positives qui résultent d'une relation enseignant-élève positive contribuent à l'apprentissage et à la persévérance scolaire (Espinosa, 2020).

La présente étude comporte quelques limites. D'abord, les participants de l'étude provenaient de cégeps et d'universités francophones, majoritairement publiques. Par conséquent, il faut faire preuve de prudence lors de la généralisation de ces résultats aux étudiants provenant

du secteur anglophone, d'établissements privés, d'autres pays ou de différents groupes d'âge. De plus, il faut être vigilant quant à l'interprétation des perceptions individuelles des participants, car il est aussi possible que d'autres facteurs concernant la vie de l'étudiant aient influencé leurs perceptions. Les étudiants de l'étude ont tous un parcours scolaire différent et ils ont pu avoir vécu des expériences ayant influencé leur façon de voir l'enseignement. De plus, certains conseillers en services adaptés avaient peu d'années d'expérience ce qui a pu limiter ou influencer leurs perceptions. Enfin, notre étude a capturé un « moment dans le temps », or il est possible que d'autres pratiques enseignantes soient marquantes dans le parcours des étudiants. Idéalement, pour établir un portrait complet de l'expérience d'enseignement des étudiants ayant un TDAH, plusieurs entretiens au cours de plusieurs sessions devraient être menés. Malgré ces limites, nous croyons que cette étude est importante, car elle est une des rares à s'intéresser aux pratiques enseignantes qui favorisent la réussite scolaire chez les étudiants ayant un TDAH, du point de vue du conseiller et de l'étudiant. De plus, notre recherche se réalise selon un devis d'analyse qualitatif ce qui permet d'explorer en profondeur la question.

CONCLUSION

Cette recherche s'est intéressée à mieux comprendre les pratiques enseignantes favorisant la réussite des étudiants ayant un TDAH. Plus spécifiquement, l'analyse du discours des conseillers en services adaptés et des étudiants ayant un TDAH a permis de faire ressortir une liste d'actions concrètes pouvant facilement être mises en œuvre par les enseignants du postsecondaire. Nos résultats soutiennent l'application des principes, des lignes directrices et des points de contrôle de la CUA. Cette approche s'avère intéressante puisque les moyens proposés peuvent répondre à un grand nombre d'étudiants et ceux-ci ciblent spécifiquement des fonctions exécutives déficitaires chez les étudiants ayant un TDAH.

Les recherches limitées spécifiques aux étudiants en situation de handicap peuvent indiquer que les enseignants reconnaissent déjà les avantages de la CUA pour tous les étudiants. Cependant, dans la revue de littérature de Roberts et al. (2015), l'impact de la CUA sur les étudiants en situation de handicap n'a pas été spécifiquement étudié pour déterminer si certaines pratiques fonctionnent mieux pour des individus ayant des conditions particulières. À notre avis, davantage de recherches doivent être encore menées auprès des étudiants ayant un TDAH pour mieux comprendre comment ils apprennent le mieux et s'il existe des différences dans les

préférences d'apprentissages comparativement à l'étudiant qui n'est pas en situation de handicaps.

Pour terminer, nos résultats mettent certainement de l'avant le rôle de premier plan des enseignants dans la réussite des étudiants ayant un TDAH. Ils ont un rôle à jouer de par leur enseignement et les choix pédagogiques, mais également de par la nature de leurs relations avec les étudiants. Sachant que leurs façons d'être peuvent être perçues comme plus importantes que les pratiques pédagogiques pour la réussite scolaire, une attention particulière devrait être portée à cette variable qui est peut-être trop souvent mise de côté en contexte postsecondaire.

NOTES

1. Au Québec, Canada, l'enseignement collégial correspond au premier niveau de l'enseignement supérieur. Les programmes de formation préuniversitaire mènent à l'université, tandis que les programmes de formation technique permettent d'intégrer le marché du travail dès la fin de la formation.

RÉFÉRENCES

Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666.

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises (2019-2020)*.

Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.

Barkley, R. A., Murphy, K. R. et Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford Press.

Blase, S. L., Gilbert, A. N., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., Swartzwelder, H. S. et Rabiner, D. L. (2009). Self-reported ADHD and adjustment in college: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 297-309.

Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*. Yale University Press.

Burgstahler, S. (2008). *Universal Design in education: Progress, principles and applications*.

Centre for Applied Special Technology (CAST). (2012). *UDL guideline. Theory and practice version*.

D'Alessio, K. A. et Banerjee, M. (2016). Academic advising as an intervention for college students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 29(2), 109-121.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.

Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497.

Comment les enseignants du postsecondaire peuvent favoriser la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH?

- DuPaul, G. J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinho, T. D. et Banerjee, M. (2017). College students with ADHD and LD: Effects of support services on academic performance. *Learning Disabilities Research & Practice (Wiley-Blackwell)*, 32(4), 246-256.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M. et Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234-250.
- Emmers, E., Jansen, D., Petry, K., van der Oord, S. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation of students with ADHD in higher education according to the ICF-Framework. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 435-447.
- Espinosa, G. (2020). La relation enseignant-élève et l'affectivité : place et importance chez le jeune adulte en contexte de formation. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 155-177). Presses de l'Université du Québec.
- Fichten, C. S., Jorgensen, M., Havel, A., King, L., Harvison, M., Lussier, A. et Libman, E. (2019). More than meets the eye: A Canadian comparative study on PowerPoint use among post-secondary students with and without disabilities. *International Research in Higher Education*, 4(2), 25-36.
- Fleming, A. et McMahon, R. (2012). Developmental context and treatment principles for ADHD among college students. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 15(4), 303-329.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886.
- Gilbert, P. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder in community college students: A seldom considered factor in academic success. Dans J. W. Murphy, J. T. Pardeck, J. W. Murphy et J. T. Pardeck (dir.), *Disability issues for social workers and human services professionals in the twenty-first century* (p. 57-75). Haworth Social Work Practice Press.
- Halawah, I. (2011). Factors influencing college students' motivation to learn from students' perspective. *Education*, 132(2), 379-390.
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W. et Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 83(4), 551-597.
- Heiligenstein, E., Guenther, G., Levy, A., Savino, F. et Fulwiler, J. (1999). Psychological and academic functioning in college students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of American College Health*, 47(4), 181-185.
- Hurst, A. (1996). Reflecting on researching disability and higher education. Dans L. Barton (dir.), *Disability and society: emerging issues and insights* (p.119-140). Routledge.
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53.
- Kane, S. T., Walker, J. H. et Schmidt, G. R. (2011). Assessing college-level learning difficulties and "at riskness" for learning disabilities and ADHD: Development and validation of the learning difficulties assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 533-542.
- Kennedy, J., Missiuna, C., Pollock, N., Wu, S., Yost, J et Campbell, W. (2018). A scopingreview to explore how universal design for learning is described and implemented byrehabilitation health professionals in school settings. *Child Care Health Development*, 44, 670-688.

- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quarterly*, 32, 199-201.
- Kortering, L. J., McLannon, T. W., Brazier, P. M. (2008). Universal design for learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions are saying. *Remedial and Special Education*, 29(6), 352-363.
- Lauffer, K. (1999). Accommodating students with specific writing disabilities. *Journalism & Mass Communication Educator*, 54(4), 29-46.
- Lefler, E. K., Sacchetti, G. M. et Del Carlo, D. I. (2016). ADHD in college: A qualitative analysis. *Attention Deficit Hyperactivity Disorders*, 8(2), 79-93.
- Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Coddington, R. S. et Gordon, M. (2008). Symptoms of ADHD and academic concerns in college students with and without ADHD diagnoses. *Journal of Attention Disorders*, 12(2), 156-161.
- Lipka, O., Baruch, A. F. et Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142-157.
- MacCullagh, L., Bosanquet, A. et Badcock, N. A. (2017). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3-23.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analyses: A methods sourcebook* (3^e éd.). Sage Publications.
- Moldoveanu, M. et Grenier, M. (2020). Profil professionnel d'enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation. *Formation et profession*, 28(1), 20-36.
- Newman, L. A. et Madaus, J. W. (2015). Reported accommodations and supports provided to secondary and postsecondary students with disabilities: National perspective. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38, 173-181.
- Ofiesh, N., Moniz, E. et Bisagno, J. (2015). Voices of university students with ADHD about test-taking: Behaviors, needs, and strategies. *Journal of postsecondary education and disability*, 28(1), 109-120.
- Overbey, G. A., Snell, W. E. et Callis, K. E. (2011). Subclinical ADHD, stress, and coping in romantic relationships of university students. *Journal of Attention Disorders*, 15, 67-78.
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses internationales Polytechnique.
- Prevatt, F., Proctor, B., Baker, L., Garrett, L. et Yelland, S. (2011). Time estimation abilities of college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(7), 531-538.
- Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2017). NVivo (version 11.4.3). Duncaster.
- Roberts, K. D., Satlykgylyjova, M. et Park, H.-J. (2015). Universal design of instruction in postsecondary education: A literature review of empirically based article. Dans S. S. Burgstahler (dir.), *Universal design in higher education: From principles to practice* (2^e éd., p. 65-80). Harvard Education Press.
- Stamp, L., Banerjee, M., & Brown, F. C. (2014). Self-advocacy and perceptions of college readiness among students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 27(2), 139-160.

Comment les enseignants du postsecondaire peuvent favoriser la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH?

Tinklin, T., Riddell, S. et Wilson, A. (2004) Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657.

Tinto, V. (2012). *Completing college: rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 37-54.

Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action. Rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents*.

Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir* (p. 1-9). Document inédit présenté dans le cadre d'une conférence, Université de Liège, Belgique.

Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 235-254). Collection Performa.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, H. et Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experience of youth with disabilities*. SRI International.

JEANNE LAGACÉ-LEBLANC a obtenu son doctorat en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada). Ses recherches portent sur l'expérience des étudiants en situation de handicap, l'efficacité et les obstacles à la mise en place de mesures d'accommodements et les pratiques d'enseignement inclusives au postsecondaire. jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

NADIA ROUSSEAU, professeure titulaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada). Elle est coresponsable du Laboratoire de recherche et développement pour le soutien à la diversité. Ses recherches portent sur l'expérience scolaire et la conscience de soi des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage, l'éducation inclusive et les facteurs clés pour promouvoir la qualification chez les jeunes ayant des difficultés scolaires importantes. nadia.rousseau@uqtr.ca

LINE MASSÉ, professeure titulaire au département de psychoéducation et de travail social de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada). Elle est chercheuse et co-directrice du Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE). Ses recherches portent sur l'inclusion scolaire et les élèves présentant des difficultés émotionnelles et comportementales. line.masse@uqtr.ca

JEANNE LAGACÉ-LEBLANC obtained her Ph.D. in psychoeducation at the Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada). Her research interests include the experiences of students with disabilities, the effectiveness and barriers to implementing reasonable accommodations, and inclusive teaching practices for postsecondary instructors. jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

NADIA ROUSSEAU is a full professor in the Department of Educational Sciences at the Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada) and co-head of the Laboratory for Research and Development to Support Diversity. Her research focuses on the school experience and self-awareness of youth with learning disabilities, inclusive education, and the key factors promoting qualification in youth with significant academic difficulties. nadia.rousseau@uqtr.ca

LINE MASSÉ is a full professor in the Department of Psychoeducation and Social Work at the Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada). She is a researcher and co-director at the Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE). Her research interests include school inclusion and students with emotional and behavioral difficulties. line.masse@uqtr.ca

EXPÉRIENCE D'ENGAGEMENT DE PARENTS AUPRÈS DE LEURS ENFANTS RENCONTRANT UNE DIVERSITÉ DE BESOINS EN CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉCOIS : UN PORTRAIT DE LA SITUATION

NADIA ROUSSEAU, STÉPHANE THIBODEAU, CARL BEAUDOIN, CORINA BORRI-ANADON et SYLVIE OUELLET *Université du Québec à Trois-Rivières*

RESUMÉ. Campé dans une approche descriptive, cet article vise à décrire l'expérience d'engagement de parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins au primaire et au secondaire. À l'issue de l'analyse par réseau des réponses obtenues à un questionnaire électronique rempli par 408 parents, les principaux résultats montrent que le nombre de diagnostics rapportés par certains parents en réponse aux besoins de leur enfant est important, variant de deux à sept. Également, la majorité des parents se disent généralement satisfaits du soutien reçu par leur enfant à l'école alors que d'autres évoquent une communication difficile avec les intervenants scolaires. Ces résultats soulèvent des questions concernant la persistance de la médicalisation des difficultés des enfants et de son influence possible sur l'engagement parental.

PARENTS' EXPERIENCES SUPPORTING THEIR CHILDREN WITH DIVERSE NEEDS IN THE QUEBEC SCHOOL CONTEXT: A PORTRAIT OF THE SITUATION

ABSTRACT. Using a descriptive approach, this article aims to describe parents' experiences supporting their children with diverse needs in elementary or high school. Based on a network analysis of responses to an electronic survey completed by 408 parents, the main results revealed that the number of diagnoses reported by some parents in response to their child's needs is significant, ranging from two to seven. Furthermore, though most parents say that they are generally satisfied with the support their child receives at school, others reported communication difficulties with school stakeholders. These findings raise questions about the persistence of the medicalization of children's difficulties and how demobilizing this approach can be for parents regarding the support they provide to their children.

Depuis plusieurs années, les instances ministérielles québécoises reconnaissent l'importance de l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant. Dans le document *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) (2009) soulignait déjà le rôle primordial des parents « dans la valorisation de l'éducation et de l'accompagnement des jeunes » (p. 6).

En effet, l'engagement des parents agit positivement dans une multitude de dimensions relatives à la vie des enfants. Les parents sont ainsi appelés à être des modèles de persévérance auprès de leur enfant, ce qui contribue à son sentiment de bien-être à l'école et à sa réussite scolaire (MELS, 2009; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021; Schleicher, 2018). D'ailleurs, la participation active des parents dans le développement de leur enfant assure son autonomie (Deslandes, 2008) en plus d'agir positivement sur l'ensemble de son cheminement scolaire (Marshall et Jackman, 2015; Park et Holloway, 2013; Wilder, 2014).

Des nombreuses recherches effectuées sur le sujet dans le domaine de l'éducation ces dernières années, plusieurs d'entre elles se sont tournées vers les liens pouvant subsister entre l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant de même que la persévérance et la réussite scolaires (Arapi et al., 2018; Deslandes, 2012; Epstein et Van Voorhis, 2001; Hill et Tyson, 2009; Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2013; Sung won, 2017; Wang et Sheikh-Khalil, 2014; Wilder, 2014). De ces études, il ressort que les parents qui supervisent leur enfant dans les devoirs ou qui participent aux activités de l'école peuvent contribuer à sa réussite scolaire que ce soit au primaire ou au secondaire (Epstein et Van Voorhis, 2001; Hill et Tyson, 2009). D'autres chercheurs soulignent que les parents influencent positivement certains aspects spécifiques de l'apprentissage ou du développement de leur enfant, notamment lorsqu'il est question de la lecture et de l'écriture (Baker, 2016; Deblois et al., 2008; Myre-Bisaillon et al., 2014), de l'acquisition des habiletés langagières (Sénéchal et LeFevre, 2014), du sentiment de compétence (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Fredericks et Eccles, 2002), de la régulation des émotions (Baker, 2016; Denham et Kochanoff, 2002) de même que de l'expression de comportements prosociaux chez l'enfant et de son implication à l'école (Wang et Sheikh-Khalil, 2014). Néanmoins, pour que l'engagement parental demeure positif, il importe que les pratiques parentales déployées soient efficaces, c'est-à-dire qu'elles soient en adéquation avec les besoins exprimés par l'enfant. Ainsi, les parents qui s'engagent en manifestant des conduites hostiles au regard des normes sociales en vigueur risquent de voir apparaître des comportements négatifs

chez leurs enfants (Mackenzie et al., 2015), comportements qui sont susceptibles de nuire à leurs apprentissages et à leur développement global.

Jusqu'à maintenant, les derniers éléments abordés suggèrent que les parents demeurent des figures importantes dans la vie de l'enfant. De là, on peut certainement s'interroger également sur les conditions susceptibles de faire obstacle à l'engagement parental. À ce sujet, il est connu que les parents ayant un niveau de scolarité plus faible sont sujets à moins s'impliquer sur le plan scolaire, entre autres, parce que certains d'entre eux se sentiraient incompétents pour soutenir leur enfant en la matière (Asdih, 2012; Larivée, 2011). D'autres parents se considèrent dépassés par le programme de formation de l'enfant, programme étant souvent en dissonance avec leur propre expérience scolaire (Cooper et al., 2000), ce qui tendrait à limiter le soutien qu'ils pensent pouvoir apporter à leur enfant dans les devoirs ou encore à s'impliquer moins dans les activités de l'école (p. ex., conseil de parents) (Duru-Bellat et al., 2018).

Conscients des défis que peut représenter pour les parents l'accompagnement scolaire de leur enfant, les milieux politiques et communautaires québécois se sont mobilisés au cours des dernières années pour mettre en place des initiatives visant à appuyer les parents à cet égard. Parmi elles, on peut compter plusieurs mesures à l'intention des parents, notamment dans les sphères de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (p. ex., Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés (MEQ, 2003; Myre-Bisaillon et al., 2014) ou de l'accompagnement de l'enfant ayant des besoins particuliers dans son parcours scolaire (Fédération des comités de parents du Québec [FCPQ], 2012).

Comme nous avons pu le constater jusqu'à maintenant, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'engagement parental, mais bien peu dans une perspective de diversité des besoins de l'enfant en contexte scolaire. Certains d'entre eux ont documenté l'engagement des parents d'enfant du point de vue des troubles ou des déficiences, comme le trouble du spectre de l'autisme (Cappe et al., 2019) ou la déficience intellectuelle (Milot et al., 2014). D'autres encore ont mis en évidence l'expérience des parents quant à l'intégration scolaire de leur enfant ayant une incapacité (Rousseau et al., 2009). Quelques-uns ont abordé l'expérience de parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins, mais tenant compte de la perspective parentale sur l'expérience scolaire des élèves et non sur le vécu de ces derniers à cet égard (Bergeron et al., 2017; Janus et al., 2008; Olsson et Roll-Pettersson, 2012). Selon Bergeron et al. (2017), les parents ont souvent à concilier une offre de services à la fois scolaires et extrascolaires

pour leurs enfants. Compte tenu de cette diversification des intervenants offrant du soutien aux élèves rencontrant une diversité de besoins, du manque de services offerts au sein de l'école (Tardif et Levasseur, 2010, Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2010) et des tensions provenant de l'avènement de nouveaux modèles de services (Trépanier, 2019), il est nécessaire de mieux documenter la réalité de l'engagement parental auprès d'enfants ayant une diversité de besoins en contexte scolaire.

Partant de ces considérations, on constate un manque de connaissances quant à l'engagement parental auprès d'enfants rencontrant une diversité de besoins de même qu'au soutien reçu par ces derniers à la fois dans le milieu scolaire et à l'extérieur de celui-ci. Dans ce qui suit, nous apporterons un éclairage sur les dimensions susceptibles d'opérationnaliser les concepts d'engagement parental de même que de diversité de besoins.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Engagement parental

Au cours des dernières décennies, le concept d'engagement parental a été largement documenté, et ce, particulièrement dans les domaines de la psychologie sociale de même que de l'éducation (Epstein, 1987, 2011; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hornby et Lafaele, 2011; MEQ, 2021; Schleicher, 2018; Semke et Sheridan, 2012). En ce qui concerne la présente étude, l'engagement parental se campe dans la proposition élaborée par Deslandes (1996) qui s'appuie sur les travaux d'Epstein (1987). Cette proposition a été retenue puisqu'elle a été validée en contexte québécois francophone, contexte similaire à la présente étude (Deslandes et Royer, 1994). En fait, Deslandes (1996) identifie cinq dimensions de l'engagement parental : 1) le soutien affectif des parents; 2) la communication entre les parents et le personnel enseignant; 3) les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire; 4) la communication entre les parents et l'école; 5) la communication entre les parents et les enfants.

Revenons brièvement sur chacune de ces dimensions. D'abord, le soutien affectif réfère aux encouragements exprimés par les parents à leur enfant, notamment pendant la période des devoirs. Quant à la communication entre les parents et le personnel enseignant, elle désigne les appels téléphoniques qui sont échangés ou encore les diverses rencontres (p. ex., remise des bulletins) qui ont lieu entre les parents et le personnel enseignant. Les interactions parents-enfants correspondent aux occasions d'échanges sur le quotidien scolaire des enfants, entre autres, sur l'école

en général. Concernant la communication entre les parents et l'école, elle renvoie à la présence aux réunions de parents (p. ex., comités décisionnels). La dernière dimension porte sur la communication parents-enfants relative aux discussions sur l'actualité ou sur les projets d'avenir de l'enfant (Deslandes, 1996).

À la lumière de la description de ces dimensions, nous retenons que l'engagement parental passe en grande partie par la communication entre les parents et leurs enfants, le personnel enseignant ou l'école. Des études antérieures ont entre autres montré que les discussions parents-enfants contribuent à l'autonomie chez les enfants, à leur prise d'initiatives, au développement de leur esprit critique de même qu'à l'obtention de meilleurs résultats scolaires (Bergeon-Dupuy, 2005; Deslandes, 2005; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Deslandes et Bertrand, 2005; Pourtois et Desmet, 2000).

Comme nous nous intéressons à l'engagement des parents auprès de leurs enfants rencontrant une diversité de besoins, nous précisons ci-dessous la signification de l'expression « diversité de besoins ».

Diversité de besoins

Au regard des documents ministériels québécois, la prise en compte de la diversité des besoins des élèves tarde à s'implanter dans les politiques et, du même coup, dans les pratiques enseignantes qui prévalent en classe. En fait, bien que le discours du gouvernement en matière d'éducation tende de plus en plus vers la reconnaissance de la diversité des élèves et de l'importance de tenir compte des besoins de chacun (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017; MEQ, 2021), la documentation officielle nous renvoie à une approche catégorielle des difficultés des élèves (MELS, 2007). En effet, le document « *Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)* » met en évidence ces deux catégories d'élèves pour lesquels des mesures doivent être déployées pour les soutenir dans leur cheminement scolaire. Ainsi, est considéré EHDA tout élève qui vit des difficultés adaptatives, d'apprentissage ou qui est considéré appartenir à l'un des 12 codes de difficultés reconnus. Quant aux élèves dits « à risque », ces derniers présentent « des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement » (MELS, 2007, p. 24) et requièrent des mesures d'intervention immédiates, sans quoi ils sont à risque d'échec scolaire. Dans la mouvance des perspectives interactionnistes du handicap et des difficultés scolaires (Doré et al., 1996; Poplin, 1995), il s'avère que le concept d'enfants rencontrant des besoins particuliers se détache d'une

approche catégorielle des difficultés. Il incarne la transition d'une approche médicale ségrégationniste orientée « sur l'individu et sa "déficience", son "trouble", son "déficit", ses "lacunes" » (Pelgrims, 2011, p. 8) vers celle de l'inclusion scolaire où les services éducatifs ne dépendent pas de l'appartenance de l'élève à l'une ou l'autre des catégories de difficultés et où tous les élèves d'un même groupe d'âge, avec ou sans difficulté, sont scolarisés dans la même classe. En d'autres mots, la question de la reconnaissance de la diversité des besoins concerne l'ensemble des élèves, qu'ils aient ou non des difficultés ou des troubles identifiés, et c'est sur cette compréhension des besoins que s'appuie la présente étude

En résumé, si l'engagement parental semble largement étudié et que ses bienfaits sur les plans développemental et de l'apprentissage demeurent pluriels pour l'enfant, il reste que, à notre connaissance, l'engagement de parents apparaît peu étayé dans le domaine de la recherche, notamment sous l'angle de la diversité des besoins des enfants de même que du soutien offert dans et hors cadre scolaire pour répondre à ces besoins. Dans ce contexte, nous nous interrogeons à savoir si l'expérience d'engagement de parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins en contexte scolaire est susceptible de présenter ses propres particularités.

Objectifs poursuivis

Le but de cette recherche est de mettre en évidence l'expérience d'engagement de parents d'enfants présentant une diversité de besoins en contexte scolaire. Ainsi, nous poursuivons deux objectifs spécifiques de recherche: 1) décrire la diversité des besoins rencontrés par les enfants du point de vue des parents; 2) décrire l'expérience d'engagement des parents quant au soutien reçu à l'intérieur et à l'extérieur du milieu scolaire pour répondre aux besoins de leur enfant.

Dans la partie suivante, nous situerons cette étude sur le plan méthodologique en prenant soin de montrer qu'elle s'inscrit dans une approche descriptive. Nous veillerons d'ailleurs à décrire l'échantillon des participants et à expliciter nos choix relatifs à l'outil de collecte et aux stratégies d'analyse des données.

MÉTHODE

Dans le cadre de cette étude, nous avons privilégié une approche descriptive afin de mieux documenter l'expérience d'engagement de parents d'enfants présentant une diversité de besoins en contexte scolaire.

Participants

Afin de recruter des participants, nous avons d'abord contacté par courriel ou par téléphone 18 associations et organismes offrant des services de soutien pour les enfants présentant des besoins particuliers (p. ex., Fédération des comités de parents du Québec, Fédération québécoise de l'autisme). De ce nombre, six associations ont accepté de diffuser les modalités de l'enquête afin d'inviter leurs membres à y prendre part. Au total, 493 parents, provenant de différents milieux socioéconomiques et régions du Québec, ont répondu à un questionnaire d'enquête électronique à l'automne 2016. Parmi les consignes énoncées, les parents devaient répondre aux questions posées en se référant à un seul enfant. Nous avons exclu quelques questionnaires puisque les répondants avaient indiqué ne pas avoir d'enfant rencontrant de besoins en contexte scolaire. Nous avons donc retenu 408 questionnaires électroniques à des fins d'analyse.

De manière à mieux décrire certaines caractéristiques de notre échantillon (tableau 1), mentionnons que 3,9 % (n = 16) des enfants des parents sondés avaient 5 ans et moins au moment de l'étude. De plus, 58,6 % (n = 239) d'entre eux avaient de 6 à 11 ans, alors que 34,8 % (n = 142) avaient de 12 à 17 ans. Notons que 2,7 % (n = 11) étaient âgés de 18 et plus.

TABEAU 1. Âge des enfants des parents sondés. Outil de collecte de données : questionnaire d'enquête électronique

Âge	n	%
5 ans et moins	16	3,9
6-7 ans	61	15,0
8-9 ans	102	25,0
10-11 ans	76	18,6
12-13 ans	58	14,2
14-15 ans	54	13,2
16-17 ans	30	7,4
18-19 ans	6	1,5
20 ans et plus	5	1,2
Total	408	100

Nous avons privilégié le questionnaire d'enquête électronique. Ce dernier était hébergé sur le site Web de SurveyPlanet, ce qui nous a permis de rejoindre plus aisément les participants dispersés sur l'ensemble du territoire québécois (Wang et al., 2013). En procédant à l'aide d'un questionnaire électronique, les participants ont été à même de le remplir au moment et dans le lieu de leur choix, conditions qui contribuent généralement à un taux de réponse plus élevé (Bigot et al., 2010). Qui plus

est, en ayant recours à un questionnaire électronique, cela a permis d'amenuiser les effets relatifs à la désirabilité sociale. En effet, les répondants seraient moins enclins à projeter une image socialement acceptable d'eux-mêmes puisqu'ils ne sont pas en présence du chercheur (Moscarola, 2018).

Le questionnaire d'enquête incluait cinq questions fermées portant notamment sur les caractéristiques de l'enfant-élève rencontrant une diversité de besoins, sur l'âge de l'apparition de ses difficultés et sur la réception ou non d'un diagnostic en lien avec ses besoins. Les répondants devaient choisir parmi des réponses prédéterminées. Ils devaient également répondre à cinq questions ouvertes portant, entre autres, sur la nature des besoins de l'enfant perçus par les parents (p. ex., apprentissages, communication, comportement), sur le soutien reçu de la part de l'école, sur l'appréciation du soutien reçu pour leur enfant, sur la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant de même que des actions parentales mises en œuvre pour soutenir l'enfant.

Analyse des données

À la suite de la compilation des données quantitatives à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS, nous avons fait ressortir des résultats descriptifs qui ont été traduits principalement sous la forme de tableaux de fréquence et de contingence. Cette première étape d'analyse a donné lieu à un portrait statistique de l'âge, des domaines de difficultés et des diagnostics des enfants des parents participants.

Avec l'assistance du logiciel d'analyse qualitative Atlas.ti, nous avons ensuite transcrit et codé intégralement le corpus des données qualitatives issues des réponses obtenues auprès des participants aux trois questions ouvertes (p. ex., commentaires reçus sur les actions à mettre en œuvre pour soutenir l'enfant et sur l'expérience d'accompagnement de l'enfant à l'école). Cet exercice de codification de nature inductive, qui s'appuie sur la démarche d'analyse par réseau (Cohen et al., 2018), visait à organiser les données qualitatives pour ensuite en dégager un système complexe de catégories, et ce, tout en mettant en lumière les liens les unissant. Les liens entre les catégories ont fait ressortir une série de thèmes relatifs aux actions mises de l'avant par les parents pour soutenir leur enfant de même qu'à l'appréciation des parents quant au soutien reçu pour leur enfant par un professionnel.

RÉSULTATS

Dans ce qui suit, nous mettrons en évidence les résultats descriptifs portant sur les caractéristiques et les besoins des enfants de même que sur

l'appréciation des parents quant au soutien reçu pour leur enfant à l'école. Par la suite, nous décrirons sur le plan qualitatif les actions qui ont été mises en œuvre par les parents pour soutenir leur enfant rencontrant une diversité de besoins.

Caractéristiques et besoins des enfants

Comme le montre le tableau 2, les résultats indiquent que, pour 42,2 % des enfants dont les parents ont participé à l'enquête, des difficultés sont apparues avant l'âge de 5 ans. Par ailleurs, on remarque que 32,9 % des enfants ont manifesté des difficultés scolaires entre 5 et 6 ans alors que 13,0 % entre 7 et 8 ans. Seuls 12,2 % des enfants ont vu apparaître leurs difficultés entre 9 et 16 ans.

TABEAU 2. Âge des enfants lors de l'apparition des difficultés scolaires

Âge	n	%
Avant 5 ans	172	42,2
5 ans	79	19,4
6 ans	55	13,5
7 ans	36	8,8
8 ans	17	4,2
9 ans	9	2,2
10 ans	13	3,2
11 ans	10	2,5
12 ans	3	0,7
13 ans	5	1,2
14 ans	2	0,5
15 ans	2	0,5
16 ans	5	1,2
Total	408	100

Comme l'illustre le tableau 3, selon 49,5 % (n = 202) des répondants, les difficultés les plus importantes vécues par leur enfant réfèrent au domaine de l'apprentissage. Suivent les difficultés relatives à la communication (n = 65; 15,9 %), au comportement (n = 97; 23,8 %), à la motricité (n = 17; 4,2 %), au bien-être psychologique (n = 22; 5,4 %), au bien-être physique (n = 4; 1,0 %) et à l'absentéisme (n = 1; 0,2 %).

TABEAU 3. Domaines relatifs aux difficultés les plus importantes vécues par les enfants

Domaines	n	%
L'apprentissage	202	49,5
La communication	65	15,9
Le comportement	97	23,8
Le bien-être psychologique	22	5,4
La motricité	17	4,2
Le bien-être physique	4	1,0
L'absentéisme	1	0,2
Total	408	100

Par ailleurs, 92,4 % (n = 377) des parents évoquent que leur enfant a reçu un diagnostic en lien avec ses difficultés, alors que 7,6 % (n = 31) d'entre eux affirment le contraire. Comme le montre le tableau 4, les participants ont rapporté 21 types de diagnostics ayant été émis à leur enfant. À ce sujet, le trouble déficitaire de l'attention (n = 190; 29,1 %), le trouble du spectre de l'autisme (n = 106; 16,3 %) et le trouble spécifique de l'apprentissage (n = 74; 11,4 %) sont les diagnostics les plus nommés par les parents. Soulignons que 19,6 % (n = 80) des parents ont évoqué que leur enfant avait reçu de 2 à 7 diagnostics à l'égard de ses difficultés.

TABEAU 4. *Types de diagnostics reçus par les enfants. Appréciation des parents quant au soutien reçu pour leur enfant à l'école*

Diagnosics reçus	n	Diagnosics reçus	n
Trouble déficitaire de l'attention	190	Trouble neurologique	8
Trouble du spectre de l'autisme	106	Trouble moteur	7
Trouble spécifique de l'apprentissage	74	Retard de développement	4
Trouble de l'acquisition de la coordination	61	Retard de langage	4
Trouble de la communication	53	Déficience visuelle	3
Trouble du comportement	43	Trouble de la communication sociale	2
Trouble de l'anxiété	26	Trouble des fonctions exécutives	2
Déficience intellectuelle	20	Douance	1
Déficience auditive	17	Syndrome de Turner	1
Trouble du langage	15	Trouble de santé mentale	1
Trouble sensoriel	14	Total :	652

Concernant le soutien reçu à l'école, plus de la moitié des répondants (55,9 %; n = 228) ont indiqué que leur enfant recevait le soutien d'un professionnel. Par ailleurs, 29,4 % (n = 120) des répondants affirment obtenir du soutien pour leur enfant, sans préciser la forme qu'il prend. Soulignons que 14,7 % (n = 60) des parents évoquent ne recevoir aucun soutien pour leur enfant.

Des parents (n = 228) affirmant recevoir le soutien d'un professionnel pour leur enfant, 90,8 % (n = 207) d'entre eux mentionnent que ce dernier est accompagné par un technicien en éducation spécialisée, 76,3 % (n = 174), par un orthopédagogue, 30,3 % (n = 69), par un orthophoniste, 18,9 % (n = 43), par un psychologue, 15,8 % (n = 36), par un psychoéducateur et 10,1 % (n = 23) par un ergothérapeute. Mentionnons que ces résultats montrent que certains enfants consultent plus d'un professionnel.

Questionnés sur la personne à l'origine du soutien de leur enfant, les parents (n = 228) ont évoqué en être eux-mêmes les initiateurs (28,8 %, n = 66). La direction (23,3 %; n = 53), l'enseignant (22,4 %; n = 51) et le professionnel (10,2 %; n = 23) ou une autre personne non spécifiée (15,3 %; n = 35) sont les autres réponses formulées par les parents pour exprimer qui est à la source du soutien reçu.

Ces mêmes répondants (n = 228) ont été invités à indiquer leur niveau de satisfaction à l'égard de ce soutien reçu. Ainsi, 84,7 % (n = 193) d'entre eux évoquent être satisfaits ou très satisfaits de l'accessibilité au service alors que 15,3 % (n = 35) des parents expriment leur insatisfaction en la matière. Toujours en lien avec l'appréciation du soutien reçu par l'enfant, les parents (n = 181; 79,2 %) disent être satisfaits ou très satisfaits de la réponse aux besoins de leur enfant. Mentionnons tout de même que 21,0 % (n = 47) des parents font part de leur insatisfaction à ce sujet. On remarque également que 89,0 % (n = 203) des parents mentionnent être satisfaits ou très satisfaits de la relation qu'ils ont établie avec le professionnel qui intervient auprès de leur enfant alors que 11,0 % (n = 25) des parents expriment leur insatisfaction.

À la suite des questions portant sur le soutien reçu par leur enfant, les parents étaient invités à commenter plus en détail leur appréciation par rapport à ce soutien. Notons que la proportion du discours est calculée à partir du nombre total d'unité de sens. Afin de retracer les extraits et de les associer au bon participant, nous les avons identifiés à l'aide d'un code alphanumérique. Par exemple, le code P58-2-105 désigne le participant 58 pour lequel nous avons choisi un extrait se situant à la page 2, à la ligne 105 du corpus.

Le tableau 5 indique les 10 thèmes qui ont émané de l'analyse des réponses. La satisfaction des parents quant au service offert à leur enfant s'avère le thème le plus important puisqu'il occupe 46,2 % du discours des parents sur le sujet : « *Il est dans une classe adaptée et bénéficie de toute l'aide possible. Et lorsqu'un problème survient, la réponse du professeur et de la direction d'école est quasi instantanée* » (P58-3-105). Par ailleurs, on observe que 13,1 % du discours porte sur le désir des parents que les professionnels investissent davantage de temps auprès de leur enfant : « *L'orthopédagogue pourrait être plus présente... mais avec toutes les coupures, je suis consciente qu'elle donne son maximum* » (P72-4-131). Les parents évoquent également le manque de matériel et de services adaptés (11,1 %) de même que le manque de collaboration entre la famille, l'école et les services offerts (8,1 %) : « *Aucun soutien n'est disponible pour les difficultés d'apprentissage* » (P32-2-51) et « *Aucun suivi n'est fait avec les parents, donc il est difficile de suivre* ».

le progrès de l'enfant » (P166-8-315). Un autre thème porte sur les démarches ardues pour l'obtention de services (6,8 %) : « *Il a fallu se rendre loin dans nos démarches pour faire reconnaître les besoins de notre enfant* » (P59-3-108). Qui plus est, il ressort des commentaires des parents que les besoins de leur enfant ne sont pas satisfaits (4,7 %) : « *Pas d'interventions directes et pas d'intervenants avec lui, si ce n'est que quelques heures par semaine. Son potentiel n'est donc pas exploité à fond* » (P191-9-364). Il est également question du manque de personnel (3,3 %) et de formation de ce dernier (2,4 %) : « *La diminution du nombre de TES [technicien en éducation spécialisée] dans les dernières années ne permet pas un développement maximal du potentiel de ma fille* » (P144-7-266) et « *L'enseignante n'est pas suffisamment formée sur la trisomie 21 et n'a pas de superviseur clinique à qui se référer* » (P151-7-283). Le dernier thème met en évidence le manque de continuité quant au service offert pour leur enfant (2,0 %) : « *Comme à chaque année, on sait jamais si les services seront maintenus... je réponds modéré* » (P26-1-40).

TABLEAU 5. Commentaires des parents quant à l'appréciation du soutien reçu par un professionnel. Actions mises en œuvre par les parents pour soutenir leur enfant

Thèmes relatifs à l'appréciation des parents quant au soutien reçu pour leur enfant par un professionnel	Proportion du discours (%)
Satisfaction globale du service offert	47,0
Plus grand investissement des professionnels en termes de temps	13,4
Manque de matériel et de services adaptés	11,4
Manque de collaboration entre l'école-famille-services	8,3
Démarches ardues pour l'obtention de services	7,0
Besoins de l'enfant non satisfaits	4,9
Manque de personnel	3,4
Manque de formation du personnel	2,5
Appréciation modérée du service offert	2,1
Total	100,0

Interrogés sur les actions mises en œuvre pour soutenir leur enfant rencontrant une diversité de besoins, 24,8 % du discours des parents porte sur leur recours à des services supplémentaires à ceux proposés par l'école : « *Engager des professionnels (orthophoniste, éducatrice spécialisée en éducation, etc.), car pas de disponibilité à l'école* » (P29-2-69) (tableau 6). Par ailleurs, le fait d'offrir un soutien éducatif occupe 19,9 % du discours des parents (« *Je soutiens énormément mon fils dans ses devoirs, ses études et ses apprentissages* », P391-29-1139) alors qu'il s'agit de 13,7 % quand il est question de collaborer avec l'école et les professionnels (« *Collaboration et lien entre école et ressources externes...professionnels de la santé par exemple* », P326-24-949). D'autres actions sont également relevées pour soutenir l'enfant, entre autres, négocier pour obtenir des services (7,5 %) (« *Choisir son école primaire, car au régulier, c'était trop difficile pour lui et au secondaire*

aussi, j'ai dû m'obstiner pour qu'il soit dans une polyvalente avec une classe TED [trouble envahissant du développement] », P25-2-61), participer au développement de l'enfant (7,1 %) (« Participer à tout ce qui m'est demandé », P227-17-660), adapter le matériel aux besoins de l'enfant (6,1 %) (« Adaptation physique de son bureau ou de son matériel scolaire », P115-9-335), demander une évaluation diagnostique (5,5 %) (« Faire diagnostiquer au privé, car l'école ne nous croyait pas », P287-21-830), réclamer de l'aide (4,6 %) (« Demander de l'aide du professeur pour savoir comment aider mon enfant dans l'apprentissage et la compréhension de lecture » (P264-19-761) et se rendre disponible (4,4 %) (« Je ne suis pas retourné au travail pour être plus disponible possible à la maison », P106-8-302). Au regard des autres thèmes qui couvrent dans une moindre mesure les commentaires, les actions mises en œuvre par les parents pour soutenir leur enfant sont de maintenir une routine (2,9 %) (« Aider mon enfant à mieux s'organiser en établissant une routine plus stricte à la maison », P73-6-211), médicamenter l'enfant (2,8 %) (« Depuis l'entrée à l'école [...] de multiples visites médicales pour le suivi (médicaments et autres) », P25-2-61) et offrir des loisirs adaptés (0,7 %) (« Loisirs et camps de jour avec accompagnement », P228-17-661).

TABLEAU 6. Commentaires des parents quant aux actions mises en œuvre pour soutenir leur enfant

Thèmes relatifs aux actions mises en œuvre par les parents pour soutenir leur enfant	Proportion du discours (%)
Recours à des services supplémentaires	24,8
Offrir un soutien éducatif	19,9
Collaborer avec l'école et les professionnels	13,7
Négocier pour obtenir des services	7,5
Participer au développement de l'enfant	7,1
Adapter le matériel aux besoins de l'enfant	6,1
Demander une évaluation diagnostique	5,5
Réclamer de l'aide comme parent	4,6
Se rendre disponible	4,4
Maintenir une routine	2,9
Médicamenter l'enfant	2,8
Offrir des loisirs adaptés	0,7
Total	100

Après s'être exprimés sur les actions mises en œuvre pour soutenir leur enfant, les parents (n = 408) étaient amenés à indiquer le niveau d'exigence, c'est-à-dire l'énergie qu'ils ont à déployer dans leurs actions. Ainsi, pour 46,8 % (n = 191) des parents, leurs actions sont généralement considérées comme exigeantes, tandis que pour 35,8 % (n = 146) d'entre eux, elles s'avèrent très exigeantes. Une faible proportion de parents a déclaré avoir entrepris des actions peu exigeantes (15,0 %; n = 61) ou très peu exigeantes (2,4 %; n = 10).

DISCUSSION

À la lumière des résultats sur l'expérience d'engagement de parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins en contexte scolaire, on constate que, bien que cette étude se soit inscrite dans une perspective de diversité des besoins, l'approche catégorielle des difficultés est venue s'imposer d'office lorsque l'on considère les différentes réponses des participants. En effet, la grande majorité des parents ont mentionné que leur enfant avait été diagnostiqué pour une déficience ou un trouble. Trois principaux diagnostics sont évoqués par les participants : le trouble du déficit de l'attention, le trouble du spectre de l'autisme et le trouble spécifique de l'apprentissage. Rappelons également que près de la moitié des parents soutiennent que les professionnels ont attribué à leur enfant de deux à sept diagnostics différents. Cela n'est pas étranger à ce que rapportent les experts sur la question (Rousseau et al., 2012; CSÉ, 2017; Currie et al., 2014; Institut national de santé publique du Québec, [INSPQ], 2019). À titre d'exemple, le rapport de l'INSPQ (2019) montre que le nombre de diagnostics pour le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) a constamment augmenté au cours des dernières années pour les personnes âgées de moins de 24 ans. Du côté du CSÉ (2017), on rapporte également que, si le nombre d'élèves déclarés comme ayant un handicap physique ou une déficience intellectuelle reste relativement le même année après année, « on assiste à une explosion de ceux aux prises avec un trouble du spectre de l'autisme [...] et des élèves qui présentent des difficultés langagières (ex. : dysphasie, dyspraxie) » (p. 22). Cette ne serait pas sans lien avec l'approche médicale qui dominerait dans l'examen des difficultés des enfants rencontrant une diversité de besoins. Mentionnons que cette approche est orientée vers l'individu et se centre sur la notion de déficit pour catégoriser les difficultés ou les troubles (CSÉ, 2017; Pelgrims, 2011). Elle appréhende les enfants présentant des besoins particuliers en tant qu'individus nécessitant des soins (Morel, 2018). Dans ce contexte où l'approche catégorielle des difficultés des élèves persiste à l'école, cela peut certainement expliquer en partie pourquoi les parents ont tendance à nommer d'emblée une difficulté ou un trouble au lieu de faire part des besoins que rencontrent leurs enfants et, du même coup, des stratégies ou des mesures potentielles à mettre en place pour les soutenir (Bergeron et Prud'homme, 2018; CSÉ, 2017).

En empruntant une voie médicale qui préconise le diagnostic, cela ne serait pas sans conséquence pour les enfants auxquels on apposerait une étiquette de déficit plutôt que de se questionner sur leurs forces ou leurs capacités en présence pour le compenser. Cette idée est d'ailleurs partagée par Gardou (2006) qui soutient que cet étiquetage tend à stigmatiser et à

réduire les enfants aux différences qui les distinguent des autres, sans pour autant s'attarder aux besoins qu'ils expriment. De là, il importe de souligner que les enfants ayant un même diagnostic n'ont pas nécessairement les mêmes besoins, ce qui oblige plutôt une prise en compte de la diversité de leurs caractéristiques afin de leur fournir un accompagnement plus adéquat.

Compte tenu des répercussions possibles d'une approche strictement médicale sur les enfants présentant des besoins particuliers, on peut se demander comment le phénomène de la médicalisation prend forme ou s'articule à l'égard de ces enfants. Au regard des résultats, on remarque que la culture médicale semble s'immiscer de plus en plus dans le milieu scolaire et que les parents seraient fortement incités à consulter avec leur enfant rencontrant des difficultés un professionnel à l'extérieur des murs de l'école (p. ex., orthophoniste, psychologue, médecin). Ainsi, « le personnel enseignant est en quelque sorte dépossédé de son rôle d'expert de l'enseignement » (CSÉ, 2017, p. 25), ce qui aurait pour effet d'annihiler sa légitimité comme intervenant scolaire. Si le personnel scolaire s'engage à délaisser en totalité au milieu médical le rôle d'évaluation et d'intervention des difficultés des élèves, cela peut expliquer en partie pourquoi certains parents interrogés jugent inadéquate la réponse du personnel scolaire aux besoins de leur enfant et vont chercher du soutien à l'extérieur de l'école.

D'ailleurs, si l'expertise du personnel scolaire n'est plus reconnue, il est probable que ce dernier se démobilise et s'engage moins dans la prise en charge des enfants rencontrant une diversité de besoins. Cette démobilisation pourrait être en lien avec la description que font certains parents sondés de leurs relations plus négatives avec le personnel scolaire de même que de communications et de collaborations plus difficiles avec l'école. À l'instar du modèle de Deslandes (1996) relatif à l'engagement parental, si la communication entre les parents et le personnel scolaire qui œuvre auprès de l'enfant demeure laborieuse, il est pensable que l'engagement parental ne soit pas optimal. En effet, les moments d'échanges entre les parents et les intervenants scolaires (p. ex., professionnels, enseignants) contribuent à mieux informer les parents sur la situation de leur enfant, ce qui favoriserait un engagement parental plus efficient (Deslandes, 2005).

Les résultats révèlent également que la majorité des enfants présentent des difficultés d'apprentissage et que les parents cherchent à obtenir de l'aide du personnel enseignant en la matière pour soutenir leur enfant. Ce besoin coïnciderait peut-être avec le sentiment d'incompétence (Asdih,

2012) que vivent certains parents quant au soutien de leur enfant sur le plan scolaire. Même si l'on assiste depuis près de vingt ans à une multiplication d'initiatives visant le développement de pratiques parentales efficaces pour répondre aux divers besoins de la vie de l'enfant (FCPQ, 2012; MEQ, 2003; Myre-Bisaillon et al., 2014), tout porte à croire que les besoins en la matière seraient toujours présents, ce qui devrait inciter les décideurs politiques et les chercheurs à poursuivre leurs efforts pour concevoir des programmes ou encore pour proposer des pistes d'action susceptibles de soutenir les pratiques des parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins.

CONCLUSION

Le présent texte nous a permis de saisir que l'expérience d'engagement de parents d'enfants rencontrant une diversité de besoins est entre autres traversée par le phénomène de la médicalisation des difficultés et par le constat d'une communication difficile pour certains parents avec les différents intervenants scolaires.

Soulignons que cette étude n'a pas permis de documenter l'expérience d'engagement parental spécifiquement en fonction de l'âge et du sexe de l'enfant ou du parent ni du type de classe dans lequel l'enfant cheminait. Devant ces limites, il serait sans doute judicieux de s'interroger à savoir si l'expérience d'engagement de parents diffère que l'enfant rencontrant une diversité de besoins soit aux niveaux primaire ou secondaire ou encore qu'il soit scolarisé en classe ordinaire ou d'adaptation scolaire et sociale. Qui plus est, il serait opportun de documenter l'expérience d'engagement parental des pères et des mères afin d'examiner s'ils appréhendent pareillement ou non les besoins de leurs enfants en contexte scolaire.

En prospective, il serait pertinent de se pencher sur les perceptions même des enfants rencontrant une diversité de besoins à l'égard du soutien reçu de la part de leurs parents. En d'autres mots, comment expérimentent-ils cet engagement parental? Les enfants et les adolescents appréhendent-ils l'engagement parental de la même façon? Des réponses à ces questions permettraient de mieux aiguiller les parents de même que les différents acteurs scolaires avec lesquels ils collaborent afin de mieux soutenir leur enfant rencontrant une diversité de besoins.

RÉFÉRENCES

- Arapí, E., Pagé, P. et Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire? : une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 88-108. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9457>
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Baker, C. E. (2016). When Daddy Comes to School: Father-School Involvement and Children's Academic and Social Emotional Skills. *Early Child Development and Care*, 188(2), 208-219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211118>
- Bergeonier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 15-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, L., Bergeron, G., Rousseau, N. et Michalet, B. (2017). L'expérience scolaire des adolescents dysphasiques : point de vue des jeunes et de leurs parents et pistes d'action. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, exemples et pistes d'action* (p. 83-110). Presses de l'Université du Québec.
- Bigot, R., Croutte, P. et Recours, F. (2010). *Enquêtes en ligne : peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale?* Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC). <https://www.credoc.fr/publications/enquetes-en-ligne-peut-on-extrapoler-les-comportements-et-les-opinions-des-internautes-a-la-population-generale-is-it-possible-to-extrapolate-behaviors-of-internet-users>
- Cappe, É., Stipanivic, A., Rousseau, M., Couture, G. et Rivest, C. (2019). Satisfaction parentale face à un programme de soutien destiné aux parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 46-58. <https://doi.org/10.7202/1066865ar>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8^e éd.). Routledge.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/reflexion-devoirs-ecole-primaire500467/>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2017). *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*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Cooper, H., Lindsay, J. et Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Currie, J., Stabile, M. et Jones, L. E. (2014). Do Stimulant Medications Improve Educational and Behavioral Outcomes for Children with ADHD? *Journal of Health Economics*, 37, 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2014.05.002>
- Deblois, L., Deslandes, R., Rousseau, M. et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 245-264. <https://doi.org/10.7202/029698ar>

- Denham, S. et Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(34), 311-343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* [thèse de doctorat inédite, Université Laval. Corpus UL. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/37926>
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 183-205). Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172. <https://doi.org/10.7202/029485ar>
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-école famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92. <https://doi.org/10.7202/1086602ar>
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary Level: Examination of the motivations. *The Journal of Education Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32, 4-10. <https://doi.org/10.1037/h0087117>
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Les Éditions Logiques.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5^e éd.). Armand Colin.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections. Dans K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann et F. Lösel (dir.), *Prevention and intervention in childhood and adolescence, 1. Social intervention: Potential and constraints* (p. 121-136). De Gruyter.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. et Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Fédération des comités de parents du Québec [FCPQ] (2012). *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers. Être partie prenante du parcours scolaire de votre enfant*. <http://www.langagequebec.ca/asofiles/FCPQ%20brochure%20FR-2012-web.pdf>
- Fredericks, J. A. et Eccles, J. S. (2002). Children's Competence and Value Beliefs Childhood Adolescence: Growth Trajectories in Two Male-Sex-Typed Domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.519>
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 4(22), 91-98. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. et Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>

Hill, N. E. et Tyson, F. D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Education Research*, 67(1), 342. <https://doi.org/10.1086/499194>

Hornby, G. et Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

Institut national de santé publique du Québec [INSPQ] (2019). *Surveillance du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) au Québec*. Gouvernement du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2535_surveillance_deficit_attention_hyperactivite.pdf

Institut de la statistique du Québec [ISQ] (2013). *La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/la-collaboration-parent-ecole-au-primaire-le-point-de-vue-des-parents.pdf>

Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. et Hughes, D. (2008). In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479-485. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>

Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : des obstacles, des enjeux et des défis. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 161-180). Presses de l'Université du Québec.

MacKenzie, M. J., Nicklas, E., Brooks-Gunn, J. et Waldfogel, J. (2015). Spanking and Children's Externalizing Behavior across the First Decade of Life: Evidence for Transactional Processes. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 658-669. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0114-y>

Marshall, I. A. et Jackman, G.-A. (2015). Parental involvement, student active engagement and the "secondary slump" phenomenon—Evidence from a three-year study in a Barbadian secondary school. *International Education Studies*, 8(7), 84-96. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n7p84>

Milot, E., Turcotte, D. et Têtrault, S. (2014). Parentalité et déficience intellectuelle: Enjeux de l'intervention auprès des familles. *Service social*, 60(1):49-71. <https://doi.org/10.7202/1025133ar>

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003). *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans des milieux défavorisés. Le plaisir de lire et d'écrire commence bien avant l'école*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cahiermiseenoeuvre.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique sur la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politique_s_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_cempl/19-7065.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1944152>
- Morel, S. (2018). Peut-on contrôler la médicalisation de l'échec scolaire : Les logiques sociales d'un processus. *Administration et Éducation*, 157(1), 51-60. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0051>
- Moscarola, J. (2018). Questionnaires et questionnaire en ligne. Dans F. Chevalier (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 201-217). EMS Editions.
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés: quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66-95. <https://doi.org/10.7202/1030888ar>
- Olsson, I. et Roll-Pettersson, L. (2012). "No No, You Cannot Say that!" Perceptions and Experiences of Parents of Preschool Children with Intellectual Disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 69-80. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640486>
- Park, S. et Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012>
- Pelgrims, G. (2011). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive: de quoi parle-t-on?* CROTCES.
- Poplin, M. S. (1995). Looking through other lenses and listening to other voices: Stretching the boundaries of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 393-399. <https://doi.org/10.1177/002221949502800702>
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2000). *La relation familiale et résilience*. Éditions l'Harmattan.
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C. et Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 34-59. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3034>
- Rousseau, N., Tétreault, K., Fréchette, S. et Thériberge, N. (2012). Mieux faire l'école pour nous aider à voir grand! Le cas des adolescents handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans P. Curchod et P.-A. Doudin (dir.), *Les transitions scolaires* (p. 235-258). Presses de l'Université du Québec.
- Semke, C. A. et Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21. https://r2ed.unl.edu/workingpapers/2011/2011_1_Semke_Sheridan.pdf
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Éditions OCDE.
- Sung won, K. (2017). How and Why Fathers Are Involved in Their Children's Education: Gendered Model of Parents Involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.
- Trépanier, N. (2019). *Des modèles de service d'orthopédagogie*. Éditions JFD.

Wang, C.-C., Liu, K.-S., Cheng, C.-L. et Cheng, Y.-Y. (2013). Comparison of Web-Based Versus Paper-and-Pencil Administration of a Humor Survey. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1007-1011. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.029>

Wang, M. T. et Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625. <http://www.jstor.org/stable/24031612>

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

NADIA ROUSSEAU est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de l'Alberta et professeure titulaire au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998. Elle est directrice du RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité), coresponsable du Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), chercheuse régulière au réseau PÉRISCOPE (Partage éclairé de recherches et d'interventions pour le succès collectif par l'éducation) et à la Chaire – Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Ses recherches portent sur la qualité de l'expérience scolaire et la connaissance de soi d'une diversité d'élèves, la pédagogie inclusive, et les facteurs clés favorisant l'engagement scolaire d'un plus grand nombre de jeunes pour qui l'école représente un défi important. nadia.rousseau@uqtr.ca

STÉPHANE THIBODEAU est professeur-chercheur en administration scolaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est chercheur régulier au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). Ses travaux de recherche portent sur le comportement organisationnel de différents acteurs du milieu de l'éducation ainsi que sur la formation des maîtres. stéphane.thibodeau@uqtr.ca

CARL BEAUDOIN est titulaire d'un doctorat en éducation. Il est professeur en psychopédagogie au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses recherches portent sur les stéréotypes de genre, la relation enseignant-élève ainsi que sur le bien-être et la diversité en contexte scolaire. Il est membre du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). Il cumule déjà plusieurs articles scientifiques et professionnelles sur le milieu de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. carl.beaudoin@uqtr.ca

CORINA BORRI-ANADON est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est directrice du Laboratoire Éducation et Diversité en région (LEDIR, www.uqtr.ca/ledir), membre du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS, www.lisis.org) et de l'équipe de recherche Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDÉE, <https://equipe-idee.ca>). Ses travaux interrogent à la fois le champ de l'adaptation scolaire et celui de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique en contexte éducatif en s'intéressant aux enjeux d'inclusion/exclusion dans la mise en œuvre de pratiques d'équité destinées aux élèves issus de l'immigration, racisés ou autochtones et à la formation initiale et continue des acteurs éducatifs à cet égard. corina.borri-anadon@uqtr.ca

SYLVIE OUELLET est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'ensemble de ses intérêts de recherche et de ses écrits professionnels porte sur la relation authentique, le développement de la communication orchestrale et la créativité en éducation. Elle rédige actuellement un essai sur l'héritage de l'humanisme en éducation à partir d'un regard poétique sur la beauté et la sensibilité artistique. sylvie.ouellet@uqtr.ca

NADIA ROUSSEAU holds a doctorate in educational psychology from the University of Alberta and is a full professor in the department of education at the University of Quebec at Trois-Rivières since 1998. She is director of RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité), co-director for Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), regular researcher in PERISCOPE (Partage éclairé de recherches et d'interventions pour le succès collectif par l'éducation) and at the Chair – Quebec Youth Research Network. Her research focuses on the quality of the school experience and the self-knowledge of a diversity of students, inclusive pedagogy, and the key factors favoring the engagement of a greater number of young people for whom school represents a significant challenge. nadia.rousseau@uqtr.ca

STÉPHANE THIBODEAU is a professor- researcher in school administration in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. He is a regular researcher at the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) and the Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). His research focuses on the organizational behavior of various actors in the education sector as well as teacher training. stéphane.thibodeau@uqtr.ca

CARL BEAUDOIN holds a Ph.D. in Education. He is a professor of Educational Psychology in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). His research focuses on gender stereotypes, the student-teacher relationship as well as well-being and diversity in the school context. He is a member of the Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). He has published several scientific and professional articles on the field of adult education and vocational training. carl.beaudoin@uqtr.ca

CORINA BORRI-ANADON is a full professor in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. She is the director of the Laboratoire Éducation et Diversité en région (LEDIR, www.uqtr.ca/ledir), a member of the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS, www.lisis.org), and a member of the research team Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEE, <https://equipe-idee.ca>). Her work examines both the field of special education and the consideration of ethnocultural and linguistic diversity in educational contexts by focusing on the issues of inclusion/exclusion in the implementation of equity practices for students of immigrant, racialized, or Indigenous backgrounds and in the initial and ongoing training of educational actors in this regard. corina.borri-anadon@uqtr.ca

SYLVIE OUELLET is an associate professor in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. Her research interests and professional writings focus on authentic relationships, the development of orchestral communication, and creativity in education. She is currently writing an essay on the legacy of humanism in education from a poetic look at beauty and artistic sensitivity. sylvie.ouellet@uqtr.ca

MIDDLE SCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES OF HOW SERVICE LEARNING PROJECTS CONTRIBUTE TO STUDENT WELL-BEING

JENNIFER WATT, HEATHER KREPSKI, & REBECA HERINGER *University of Manitoba*

ABSTRACT. The purpose of this study was to explore how teacher-practitioners in a Canadian middle school perceive students' experiences of well-being in student-led service learning projects (SLPs). Through semi-structured interviews, we explored five school practitioners' accounts of how SLPs contributed to student relating and functioning in a well-being context. The themes identified demonstrate how well-being can be deliberately integrated within curricular aspects of schooling, and how student well-being can be enhanced as well as enriched when practitioners include well-being as an aim. We conclude that although students may encounter discomfort in the planning and implementation of SLPs, they provide authentic opportunities to develop student voice and autonomy, which can make education more meaningful to them.

PERSPECTIVES DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE INTERMÉDIAIRE SUR LA MANIÈRE DONT LES « SERVICE LEARNING PROJECTS » CONTRIBUENT AU BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

RÉSUMÉ. Le but de cette étude était d'explorer comment les enseignants-praticiens dans une école intermédiaire canadienne percevaient le bien-être de leurs élèves dans des « student-led service learning projects » (SLP). À l'aide d'entrevues semi-structurées, nous explorons comment les SLP favorisent les relations et le fonctionnement des élèves dans un contexte de bien-être. Les thèmes identifiés démontrent comment le bien-être peut être délibérément intégré aux aspects curriculaires de l'éducation et comment le bien-être des élèves peut être amélioré et enrichi lorsqu'on intègre le bien-être comme objectif. Nous concluons qu'en dépit de moments difficiles lors de la planification et de l'exécution des SLP, ces activités offrent des occasions réelles pour développer l'autonomie des élèves, ce qui rend l'éducation plus significative pour eux.

Across Canada, well-being is recognized as a priority area for K-12 school education. Yet, there is little agreement about what is included within the term and what is excluded, and, therefore, how well-being is to be achieved in schools. Many school divisions take up well-being through their school support teams (resources teachers, counselors, psychologists, etc.) who then lead programs that focus on improving students' mental and physical health by focusing on a selected aspect of well-being, such as through social-emotional learning initiatives, extracurricular yoga, or breakfast programs. Increasingly, well-being is separated from other curricular priorities. Yet if one of the main goals of education is to encourage the good life, then it seems necessary to inquire into curricular and pedagogical approaches that enhance well-being. Designing curriculum through a well-being lens can help connect teachers, students, and community members while also building upon students' strengths, assets, and interests. One especially fruitful area for developing curricular approaches to student well-being is experiential learning in the form of service learning projects, or SLPs.

Broadly speaking, the concept of *well-being* is normally understood as what is ultimately good for a person (Crisp, 2016). It is common for philosophers to distinguish between three substantive theories of well-being: hedonistic, desire fulfillment, and objective list theories (Parfit, 1984). Our understanding of well-being draws upon objective list theory, as developed by Soutter et al. (2011, 2012, 2014). This framework is designed for practitioners and researchers working in partnership with, or within, K-12 school education systems. Within this framework, well-being comprises an interrelated set of criteria or domains – an objective list of items. Those items are: having, being, relating, feeling, thinking, functioning, and striving (Soutter, 2011; Soutter et al., 2011, 2012, 2014). The findings of our study highlight the importance of the relating and functioning domains.

In the province of Manitoba, where this study was conducted, there is both a provincial directive as well as a desire on the part of school practitioners to develop and assess well-being initiatives in K-12 schools. A strong partnership between several stakeholders within the province has recently been established to work collectively toward the goal of well-being. The Well-Being and Well-Becoming in Schools Initiative (WB2) is a partnership between Manitoba Education, the Manitoba Association of School Superintendents, and the University of Manitoba. During its 3-year partnership (from 2017 to 2020), 11 school divisions explored well-being and well-becoming in their middle schools, designing an initiative that they hoped would improve some aspect of student well-being and well-

becoming that the team identified as important within their local context (see Falkenberg, 2019, for more on well-becoming, which is a more future-oriented conceptualization of well-being). One of the participating school divisions provided the research site for this study. The purpose of this article is to explore how teacher-practitioners of one middle school described students' experiences and perceived the impacts of the curricular well-being initiative.

Located in rural southern Manitoba, a team of middle school teachers, resource specialists, and school administrators developed and implemented student-led SLPs aimed at providing opportunities for students to increase their sense of belonging, leadership, problem-solving skills, agency, and connection to community both inside and outside of the school. To give students opportunities to grow in these areas, the WB2 team worked with carefully selected English Language Arts classroom teachers to plan, organize, and implement an SLP that the students themselves believed would increase the well-being of their community. We explore five school practitioner accounts describing how the SLP contributed to student relating and student functioning in a broader well-being context. The themes studied through the practitioner accounts help us understand how student-led SLPs can contribute to students' interpersonal connections and engagement in school, and, more broadly, how curriculum designing with students' well-being in mind can positively contribute to student well-being in school.

LITERATURE REVIEW

What follows is a review of the pertinent literature on adolescents' well-being frameworks, student voice and agency, and SLPs.

Adolescents' well-being frameworks

Well-being is a contested concept for adults and perhaps even more so when applied to the case of children (Bagattini & Macleod, 2015; Gheaus et al., 2019; Moore et al., 2004; OECD, 2009; UNICEF Innocenti Research Centre, 2007). While notions of well-being are increasingly of interest to policymakers and educators in the public K-12 system, there is little agreement on what constitutes a flourishing life and how well-being should be understood and approached in schools (Gheaus, 2018; Gilman et al., 2009; Lopez, 2011; Macleod, 2018; Seligman et al., 2009). Furthermore, research examining how well-being is defined and applied in educational policy and curriculum development is limited (Brighouse et al., 2016; Soutter, 2011; White & Waters, 2015).

Because different theories of well-being provide various accounts of what is ultimately good for a person (and why), it is useful to distinguish between three substantive theories of well-being. As mentioned, hedonistic, desire fulfillment, and objective list theories are the three theories of well-being commonly referenced (Magnusson & Krepski, in press; Crisp, 2016; Parfit, 1984). *Hedonistic* theories characterize well-being as the balance of pleasure over pain, where pleasure can be understood to include a range of positive feelings and mental states, while pain can be understood to include a range of negative feelings and mental states. *Desire fulfillment* theories, deriving from a utilitarian tradition, conceive of well-being as the fulfillment of a person's desires, such that what is ultimately good for a person is getting the things they want (whatever they happen to be). Desire theories and hedonistic theories overlap in that we desire to experience a range of pleasurable mental states, but desires are not limited to only pleasurable states. Lastly, *objective list* theories of well-being hold that what is ultimately good for a person is to be in possession of particular goods, such as health, love, family, friendship, leisure, knowledge, freedom, fulfillment, and many others. For many people, objective list theories are most consistent with our intuitions about well-being. For example, if you ask a friend "What makes a person's life go well?," chances are they will respond with a list of items rather than identifying a singular determinant of well-being, such as pleasure or desire-fulfilment.

Well-being is often related to flourishing. Flourishing comes from a eudemonic (i.e., conducive to happiness) tradition – which takes the form of an objective list – and emphasizes striving toward excellence or a good life as an individual and a citizen (Keyes & Simoes, 2012). In the case of children, notions of striving toward excellence and citizenship can be extended to developmental growth, achieving one's goals, personal fulfillment, and developing healthy relationships (Brighouse et al., 2018). Objective lists also lend themselves more readily to measurement and accountability, which is a key advantage for research endeavours and implementation in systems, such as schools. For these reasons, and others listed below, we take an objective list approach to well-being in this study. Though we have chosen the framework developed by Soutter and colleagues, other important contributions to the well-being literature exist that also inform our understanding of well-being in schools.

Particularly relevant to SLPs in schools, Sumner's (2010) notion of well-being (from the desire fulfillment tradition) attends to both subjective and relational well-being. In Sumner's view, subjective well-being is defined as the meanings that individuals "give to the goals they achieve and the processes in which they engage," while relational well-being is "the extent

to which people are able to engage with others in order to achieve their particular needs and goals” (Sumner, 2010, p. 1067). In the context of school SLPs, it seems reasonable to say that students experience well-being when they ascribe meaning to their educative goals and processes. Sumner’s relational well-being, then, may refer to student experiences of engagement with others (e.g., their peers, teachers, school, and community members) to achieve one’s own learning needs and goals. Accordingly, students are / feel well if they find meaning in the process of learning, which includes setting and meeting goals as well as working with others in the process of meeting those goals.

Following in the objective list tradition, social science disciplines generally focus on objective economic factors (e.g., levels of poverty), educational factors (e.g., test scores), and social factors (e.g., family structure and divorce rates) when analyzing children’s well-being (Bagattini & Macleod, 2015, p. ix). Originally intended to monitor child survival (Ben-Arieh, 2008), child well-being indicators have focused on threats (Moore et al., 2004). While a narrow focus on ill-being is helpful to develop new understandings about harm reduction, these approaches present an incomplete view of overall child well-being.

The broad political, social, civic, and individual aims for public education warrant a more interdisciplinary approach to conceptualizing well-being in schools. An objective list approach is both popular (i.e., Max-Neef, 1991; Nussbaum, 2011; Seligman, 2011) and appropriate for the educational context since schools – and the individuals within schools – are part of an interconnected, complex, and dynamic social system (Bronfenbrenner, 1996; Fenwick, 2009; Osberg & Biesta, 2010). Consistent with Sumner’s (2010) utilitarian emphasis on subjective and relational well-being, we take well-being to be comprised of a multi-domain, interrelated set of criteria for student flourishing and well-being. Building upon research and findings that consider well-being in the context of the school environment, Soutter et al. (2011, 2012, 2014) established a well-being discourse specifically designed for practitioners and researchers within the K-12 school system. As already mentioned, of the seven domains identified in Soutter’s framework (Soutter, 2011; Soutter et al., 2011, 2012, 2014), the focus of the present study on student well-being highlights the relating and functioning domains.

Considered a “well-being asset,” the *relating* domain represents “relationships, and includes the interpersonal connections experienced, felt and aspired, and which influence experiences, emotions, thoughts and choice of actions” (Soutter et al., 2014, p. 505). Within the relating

domain, student well-being is enhanced through feeling connected to other people, the quantity or quality of interpersonal relationships, experiencing a sense of place within the physical and socio-cultural context, and how a student's sense of meaning is created, disrupted, or challenged through events (Soutter, 2011; Soutter et al., 2011, 2012, 2014).

The *functioning* domain, on the other hand, is considered a “well-being action” and “explores the activities, behaviours and involvements individuals experience and with which they are engaged” (Soutter et al., 2014, p. 508). Students who are functioning extend beyond themselves and are driven by both interest as well as the expectations of others, which may be characterized as persistence, determination, self-direction, or demonstrating optimal functioning. Students whose well-being is enhanced through functioning are sometimes described as operating in flow, which connotes high interest and high challenge (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Gilman et al., 2009; Seligman et al., 2009). As stated by Soutter et al. (2014), and corroborated by our findings, the functioning and relating domains are connected.

In summary, Soutter and colleagues' conceptual framework is a useful analytical tool to assess and explore the phenomena of student relating and functioning when participating in an SLP in middle school. Further, this model can be used and adapted as a communication tool to help researchers and practitioners identify what select domains and categories mean to them and their unique context. In the findings section, we explain how we interpreted both the relating and functioning domains for the specific educational context under study.

Student agency and voice

Underpinned by the notion that student voice and agency contribute positively to well-being, the SLP in this study is unique in that it was planned, designed, and carried out by middle school students themselves with little to no direction from their teachers. Self-determination theory illustrates the value of student autonomy in schools. The theory shows how congruence between one's basic needs and core values spurs individual agency that results in overall well-being (Hui & Tsang, 2012; Ryan & Deci, 2002). According to Van Ryzin et al. (2007), students who find their learning environment supportive of their needs for competence, autonomy, and relatedness will enjoy greater engagement in learning. Both self-determination and self-governance were supported throughout the particular SLP processes in this study. Self-determined behaviour refers to “volitional actions that enable one to act as the primary causal agent in

one's life" (Wehmeyer, 2005, p. 117), while self-governance consists of acting in accordance with what we care about, "whether these commitments are to persons, relationships, ideals, values, or even things" (Mullin, 2007, p. 540). In other words, acting autonomously is acting on the basis of what we value. However, autonomous action is not always available to children and adolescents, who tend to align their actions according to what the adults in their lives value.

Yet, at the same time, most young people both want and need "independence and self-determination" in order to develop a sense of belonging, gain new experience and skills, build relationships, and increase their own agency (Percy-Smith & Thomas, 2010, p. 23.). Students' perceived autonomy in the classroom can lead to more positive academic outcomes (Niemic & Ryan, 2009). Lopez (2011) argues that education practitioners – such as teachers, school counselors, psychologists, and support staff (including educational assistants, social workers, etc.) – must examine the environment and rules of the school with the goal of giving students as much autonomy as possible and removing unnecessary constraints on freedom. The kinds of autonomy offered to students also matters. Educators must be challenged to think about student participation beyond the safe and traditional school council model (Percy-Smith & Thomas, 2010).

The concept of student voice depends on the relationship that exists in a particular context between "voice" and "agency" or "action" (Holdsworth, 2000, p. 357). "Voice" signals having a legitimate perspective and opinion, being present and taking part, and/or having an active role "in decisions about and implementation of educational policies and practice" (Holdsworth, 2000, p. 355). According to Betzler (2015), enhancing the capacity for student voice and autonomy involves encouraging students to exercise their own rational capacities. Students with voice are viewed by teachers as active decision-makers, who demonstrate efficacy by making choices based on their preferences (Betzler, 2015). It is a challenge for educators and educational leaders to widen student involvement and create authentic opportunities for participation and student voice. Nevertheless, students must be given their own time and space to consider and communicate their opinions. Furthermore, student voice is only protected when conditions ensure that students are not simply endorsing what adults want them to say. The SLP examined in this study is a special case of a curricular approach that creates space in one school context for students to exercise their self-determination, self-governance, autonomy, and voice, which can in turn impact their overall well-being.

Service learning projects

Service learning projects (SLPs) can be defined as a “form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs, together with structured opportunities designed to promote student learning and development” (Dumas, 2002, p. 249). While there is a paucity of research that analyzes the experiences of K–12 students with SLPs in Canada, some studies conducted in other countries demonstrate the SLP’s connection with students’ well-being, learning, and attitude.

For instance, Allison et al. (2015) observed the influence of an SLP on students’ health and well-being through five main themes: context, responsibility, coping, building relationships, and life after their projects. Situated outdoors and in a different setting than other school activities, students involved in the SLP expressed enjoyment and observed how learning became more meaningful and engaging for them. The SLP created space for experiential experiences, which enabled students to see the long-term impacts of their actions not only on themselves but on individuals with whom they related throughout the project. The novel context also provided students with the opportunity to take on different types of responsibilities so as to “achieve something that would not be possible within a school or home context” (Allison et al., 2015, p. 12), thus enhancing their sense of autonomy by realizing they were capable of doing things they did not know they could do before. As the qualitative data of the study evidenced, participants developed coping strategies to deal with the emotions that arose with challenges they faced in the process, thus increasing their sense of achievement, confidence, and resilience. Moreover, because achievements were not just accomplished individually but with peers, students’ relationships with one another were improved and strengthened. Allison et al. (2015) also observed how the SLP enabled students to develop new relationships with fellow classmates, teachers, and staff members, and how students often commented that teamwork was pivotal to their success – for example, “if we weren’t in a group together, people would have stopped” (p. 11).

The connection between students’ well-being and their relations with others was also noted by Fair and Delaplane (2015) in a study of 31 second graders who visited two retirement facilities on a monthly basis as part of an SLP. The authors sought to examine the ways in which the SLP influenced students’ relationships with older adults. The SLP not only provided students with the opportunity to develop relationships with a group they had not interacted with before, but, by doing so, students were

also able to debunk preconceptions and stereotypes previously held about older adults (Fair & Delaplane, 2015). Students developed a better understanding of the challenges the older adults faced and expressed how the SLP allowed reciprocity between these two groups: older adults being able to (re)learn about childhood and students making the elderly happy (Fair & Delaplane, 2015).

In Bonati's (2018) study, students from a media arts class and a special education class from the same high school worked together in an SLP. Eight of the 29 students involved in the project were identified as having moderate to severe intellectual disabilities. The purpose of the SLP was to develop a recipe book that would be distributed to other high school life skills programs and care facilities for adults with dementia. In that project, both groups of students worked collaboratively on activities that were based on their skills and interests, which led to enjoyable and positive relationships. One of the highlights of the SLP was that it was an innovative opportunity for students with disabilities to provide support for others. Students reported feeling highly motivated with the project "because they were helping others in the community" (Bonati, 2018, p. 149).

Montgomery et al. (2017) analyzed how an arts-based SLP, which was focused on the Universal Declaration of Human Rights (United Nations, 1948), could promote an ethic of care among kindergarten students who were attending an American school. In the SLP, teachers exposed the children to topics related to social issues and human rights in education through literacy-integrated social studies lessons. The students were then invited to create fabric banners that would be sold to raise money so that a school in El Salvador could buy books. Based on the interviews, the authors noted how students were able to recognize their privileges, develop empathy, and enhance their desire to help. Additionally, the students often responded as a collective "we," indicating their feeling of connectedness with each other in the project. Their sense of pride and happiness seemed to be associated with the opportunity to help others and seeing the positive impact of their actions. As with the other studies described above, Montgomery et al.'s analysis demonstrates the positive impacts that an SLP can have on students, relationships, and well-being overall.

METHODS

As stated by Atkinson (2000), the purpose of educational research is not merely to provide answers to the problems of the next decade, but to

inform discussion among practitioners, researchers, and policymakers about the nature, purpose, and content of school education. It is in this spirit of moving forward the discussion about educational practices for well-being that this study attempts to understand and explore the relationship between SLPs in middle school (Grades 5–8) and student well-being. To gain insight into the perspectives and experiences of practitioners who are responsible for school-wide and classroom-based decision making, the research model chosen for this study was a qualitative research approach using semi-structured interviews. As noted by Huby et al. (2011), qualitative interviews are particularly useful when there is a desire to obtain an in-depth appreciation of an issue, event, or phenomenon of interest in its natural real-life context.

Purposive sampling was used to recruit five teachers and educational leaders who, after giving their informed consent, were interviewed individually either in-person or online. Each interview took on average 45 to 50 minutes, and all were audio recorded. The interviews focused on (a) how the SLP was designed by the students, (b) the roadblocks and challenges that the teacher and the students were anticipating or had faced thus far, (c) what kinds of curricular practices students had been engaging in while developing their projects, and (d) how the teachers perceived the connections between the SLPs and well-being. The interviews were manually transcribed, and the participants were given the opportunity to check the transcriptions for accuracy, adding, deleting, or changing wording to best fit their intentions. Participants' names were removed from the transcription and a pseudonym attributed to each of them. In order to protect participants' confidentiality, we also removed any specific names (e.g., the school's). The research was approved by the Education and Nursing Research Ethics Board at the University of Manitoba.

An appropriate form of coding semi-structured interviews is structural coding (Guest & MacQueen, 2008). The structure of these codes matched the framework offered by Soutter et al. (2011). We individually highlighted perceived evidence of functioning and relating in the transcripts. Then, we compared all sets of coding to identify overlaps. Quotes that we all identified as relevant were then selected for further analysis. Based on the selected quotes, a conceptualization for each domain was developed, which was then used as a tool for consistency and coherence in order to filter selected quotes (presented below).

Our study sought a level of transferability, aptly captured by Tracy (2010), such that “readers feel as though the story of the research overlaps with

their own situation and they intuitively transfer the research to their own action" (p. 845). Our findings are necessarily limited, though, to the perceptions and observations of students' behaviours as reported by five school practitioners, which represented one of the study's limitations. Participants' statements also represented their perceptions of students' experiences, not students' firsthand experience itself. However, we worked to ensure that validity (trustworthiness) and reliability (consistency within itself) were supported in the study. We view our participants as parts of a complex system; each participant possesses self-awareness (Cohen et al., 2000), including the ability to think strategically in an interview setting. The school practitioners interviewed intentionally presented their reflections and ideas in ways consistent with the stated aims and goals for the SLP. For instance, participants reported numerous ways in which the SLP positively contributed to students' sense of agency and connectedness.

Over the past several decades it has been repeatedly demonstrated that researchers often find what they expect to find (Bentz & Shapiro, 1998). With respect to qualitative interview design and the interpretation of results, researcher subjectivity and bias are always present. Our triangulation and research group discussions throughout the data analysis phase helped mitigate these concerns. Finally, while findings in this study are context- and person-specific, these limitations do not detract from the overall purpose of contributing to the discussion on schooling approaches with well-being in mind.

FINDINGS

In this section, we present the most fitting illustrations of how, from the perspectives of school practitioners, each of the functioning and relating domains were conducive to students' well-being within the context of SLP projects that were designed and implemented by students in Grades 7 and 8. During our interviews, the teacher-participants focused mostly on giving examples from three of the participating classrooms' approaches to the SLP. One class arranged to frequently visit, and provided recreational activities for, residents at a local long-term care facility; another class focused on giving back to the neighbours who lived closest to the school (in acknowledgement of the extra noise and mess that can accompany living close to a middle / senior level school) through activities such as baking and snow shoveling; and a third class was still in the process of conducting a community-needs assessment, working in small groups on a variety of projects.

Functioning

As stated above, Soutter et al. (2014) described the functioning domain as a “well-being action,” being descriptive of the way in which activities, behaviours, and involvements are experienced. We considered students’ functioning as contingent upon one or both of the following:

- the subject determining an experience has a high quality (we define “quality” as being meaningful in nature; something that is actively pursued by an agentic person, that is, pursued with agency); and/or
- a subject’s departure from common behaviours, as observed by others or noted by the subject themselves, for the sake of contributing to their own well-being and/or the well-being of others.

The teacher-participants emphasized how the SLP projects were not only designed by students themselves but were also led by them.

We did a lot of brainstorming. That took a long time for them to come to an idea that they had all thought in to, and they all cared about, and all felt that they could be included with. So that’s when they came up with the combination of baking and shoveling so that the ones who didn’t really like the idea of baking really felt that they could do really well in the shoveling and vice-versa and so everyone felt that they could be involved in some meaningful way. (Lauren)

They [the students] become really responsible about the time because it’s their project. As we tell them all the time, “It’s your project, it’s not mine. I’m just here to support you when you need help but we wanna see if you can do it.” (Una)

Students were identified as functioning more independently within these projects, making decisions in all aspects of the process from design to implementation with little to no input from their teachers. The teacher-practitioners were surprised by the students’ expression of agency over their SLP projects, which was unexpected in comparison to other teacher-led curricular projects.

What we’re noticing from afar is that certain people are stepping up, taking on leadership roles within the groups of kids. Like, in one group they broke up into three different projects and are at varying stages of it. And they’ve come across [a] roadblock and they’ve had to re-group and re-focus and some kids went to some other groups. So, there’s been a lot of, I think, self-checks and seeing what they’re interested in, where they want to go with it all, but just in the way that they even speak with each other and listen to what other people’s ideas and stuff are is pretty

interesting. To see grade eights doing that ... because they don't often necessarily take time to listen to what their classmates have to say, right? (Stan)

Oftentimes, students themselves seemed to become aware of their own perceived agency.

One of the aha moments was that they didn't actually need teachers' help to do a lot of things. And then what I said was that for me, I'm like, "Well, I'm actually doing a lot of behind the scenes that they don't notice." That was kind of my thought process. But [it was] also cool that they felt that they were able to accomplish something independently, be able to be a problem-solver on their own rather than having an adult always alongside them trying to help them out and kind of waiting for that adult's answer to jump in. They were able to work through things and figure out that they could do things without having a teacher over their shoulder helping them along. (Lauren)

Although the teacher may have done the background work to set up the curricular space for the project to occur, the students recognized that they had the opportunity to direct the learning.

One way in which the departure from students' common school behaviour was evidenced was in their eagerness to participate in the SLP, which even led to higher attendance rates, as from Ezra, who attested that she "had attendance issues with students," or Una's observation on students' choosing to do extra homework:

My attendance on those days, I never had kids miss. Never. I had one child miss because they had a dental appointment, and the mom drove them there afterwards and met us. (Ezra)

I know with Ezra's class last year, they had to make time work for the students to be able to go out to [a] long term care home. The kids decided that they would do a set amount of time of extra homework to make up for it because they were worried that they wouldn't get through all the curriculum. I mean, the teacher wasn't worried but they were. And so, they had made that negotiation as part of what they talked to her about. It's really, the kids will negotiate anything, it's pretty impressive. (Una)

The students were the ones to set up a homework plan, clearly prioritizing the time they could spend with the residents of the long-term care home but finding solutions to "make up," as Una described, for missed time in regular classes. Innovative and agentic behaviour was further observed by participants through students' curricular tasks, in particular the literacy practices in which they engaged to support their SLP plans.

They did a lot in terms of creating specific texts for specific audiences. So, what I find is that we do a lot of writing in class but it doesn't often have an authentic audience, which I'm trying to work to change a bit. But with this [SLP] they definitely did. They wrote a letter that they sent to the food bank, and they created a presentation that they used to ask the vice-principal for money for the project. So, they had very authentic audiences which I think was really cool for them, to see that their writing had a point beyond just giving it to me. (Lauren)

Students' behaviour was also perceived to contribute to the well-being of others, especially by listening attentively, taking leadership roles, and encouraging one another.

So I just stepped back and watched and listened and stuff. And he was very much taking up the leadership role and a secondary leadership kind of role I'd say, encouraging people to listen and speaking up when there's silence kind of thing. Even though the girl that was there who's very well-spoken, kind of a shy girl, was leading the meeting. (Stan)

Students had opportunities to take on different functioning roles within large or small groups during the SLP process, which connects with the findings from our second domain of relating.

Relating

Drawing upon evidence from this study, we specified students' relating as contingent upon one or both of the following:

- active efforts to engage with other people or places that extend beyond immediate and comfortably familiar contexts, and/or
- the agentic expression of making meaning through new or pre-existing interpersonal connections and communications.

Participants observed how the SLP enabled students to take notice of and foster their connections with the broader community and not just with their classmates, which was a major goal of the WB2 leadership team of this division.

So, they started to make a more, a greater connection with community and the people around them. Whether it's their own school, whether it's their close-knit community, whether it's a global community, whatever. I think that's always kind of the goal and the purpose is for them to make connections and for them to strive to constantly better themselves. (Ezra)

We're definitely seeing kids engaged in helping out within the school, within the community, at varying levels of success with it. So, I think even having them focusing on helping other people is huge, right? (Stan)

And that's part of the reason that we want to make sure that we're making community connections, because that's a piece that can be sometimes tricky in a smaller town, because if you weren't here at the start, it's easy to feel that you don't have a spot that fits in. (Una)

The participants noticed how engaging in an SLP promoted opportunities for students to intentionally focus on a variety of connections and relationships, some that were already established and others that were new. Connection with the community was fostered through literacy practices such as reading, writing, speaking, and listening, which further enhanced students' sense of belonging. Students showed how they were making meaning through communication designed to make connections with others.

So connecting with the community, writing different emails and letters to different parts or areas in the community. And then looking at what their current relationship with people living around the school and what could be improved with that. (Lauren)

And it's definitely improved a lot of the kids' feeling of belonging, which always helps with that well-becoming piece, feeling like you are part of a group, and feeling that you are connected and that there are other people in the community that you are attached to. Like last year when they were going to the senior homes, suddenly they were thinking about what it's like to be isolated, and why are [the residents] put in these positions, and it really kind of opened up their eyes to like, how much bigger the world can be, you know? (Una)

One of the teacher leaders was particularly impressed with the personal agency that was being fostered through student-directed, collective letter writing:

For them to see themselves as being part of something bigger than them, bigger than just their class, kind of thing, connecting them to something that is worthwhile, can definitely change their intrinsic value of themselves. But even to see themselves being able to write a letter, right? Where they probably wouldn't be able to do it totally on their own, but they're seeing that they're part of chipping in with ideas and if the environment is suitable enough then they feel confident enough to add ideas ... They are writing a letter today. So that's huge. Even students who maybe have a healthy self-esteem sometimes people don't understand that they doubt themselves with that kind of stuff too. And it can reaffirm that, "Hey, I knew how to write a letter but this is nice to go through this process and see that I'm not alone with maybe some of my doubts about myself." (Stan)

Participants also observed how the shared curricular experience of engaging together in the SLP greatly contributed to students' ability to collectively make meaning.

They really build for well-becoming and that's one of the connections I really see between all of those ELA [English Language Arts] skills that we have on the list, but often kind of get lost sometimes because we're doing a novel study. Not that I don't think that some novels are useful as a class, 'cause I think they do a good job in bonding a class together and giving a common experience for everyone to talk about. But not in the same way as this project does for the class, right? It gives them a common experience to talk about and to be able to discuss and to be able to compare situations to. (Una)

Participants noticed how one student in particular demonstrated an active pursuit of encouraging other classmates' sense of worth and confidence, and not just of her closest friends, but of the entire class.

The class worked fairly well together as a team, encouraging, they brought out strengths. There was one point where people were feeling kind of down about it and one of the girls I have in my class, she took upon herself to write a letter to each person saying what everybody's strengths were, and she personalized them all by having their names on the top. It was really special and she was like "we might think we can't do it but this person is a leader, and this person has good ideas, and this person can write well." And it was really cool and she included everybody in that, and was really able to turn some people's perceptions of how we were doing around a little bit, which was cool. (Lauren)

When I read it, I almost teared up and I asked her if she could ... write one [class letter] that just said "Dear 7-O," and just have everything on it, so I had that one up on my board. Yeah, it was really cool and she was out of the room when everybody got it, just by chance, and so they were reading it over and they were, "Wow, this is really cool." And they all clapped for her when she came in. (Lauren)

Not only did the SLP contribute to relating to others beyond the classroom community, but it also enhanced opportunities to actively engage within their more immediate network of relationships.

DISCUSSION

This study sought to explore the perspectives of five school practitioners who were part of a student-led SLP in Manitoba. In the interviews, participants commented on characteristics and elements of the SLP and how they perceived the SLP's connection to student well-being. In the following sub-sections, we discuss findings of this research.

Education through a well-being lens

When we situate this study within the bigger picture of the research on well-being in schools, we believe the teachers' perceptions of the SLP approach within this Canadian middle school demonstrate how well-being can be deliberately integrated within the curricular aspects of schooling. We are not arguing that organizing classroom learning time through an SLP model ought to be an end in itself or that it will invariably lead to improved student relating or functioning. Rather, we believe that well-being can become part of an overall commitment to prioritizing student flourishing within a school. The school we studied already had multiple levels of focus on student well-being, including extracurricular activities, student support services, and even a well-being day organized with other community resources in mental and physical health. The WB2 project represented a step beyond extracurricular programming or one-off theme days towards a sustained, student-led learning experience.

Developing a student-led project requires more time than projects that are initiated and implemented by teachers – which is something that may cause concerns for teachers who feel pressure to cover mandated curricular outcomes. However, our research demonstrated how well-being occurs through processes, and especially processes (versus products). As Una observed, student-led processes offered opportunities for students to experience “authentic frustration” and “to know that’s normal.” Teachers observed that by facing roadblocks, students developed their resiliency, feeling better about themselves than if the teacher had facilitated everything for them.

Student voice and autonomy: Reconceptualizing success

Student agency (voice and autonomy) was a fundamental component in our conceptualization of both the functioning and relating domains. It was noticeable in the interviews; teachers often had to make an active effort to step back and allow students to lead their projects and make decisions on their own. On many occasions, participants commented on how students' struggles could have been solved quickly by the teacher, but instead they gave students time and space to work these out on their own. As our literature review shows, rather than merely behaving in the ways that adults may want them to, when students' voices become the steering wheel, school processes become more meaningful to them. Teachers were surprised to observe how students became more engaged with their schooling during the SLP, which we infer was due to students feeling a greater sense of agency. Our study indicates that when an idea comes from

students themselves, their sense of accountability is enhanced and they actively seek to pursue the idea.

Embracing discomfort

The other component evidenced in our conceptualizations of the functioning and relating domains was the departure from common behaviours / contexts and consequent development of new relationships. Teachers observed that the shared experiential experiences allowed students to connect with each other in ways they had not before. For example, one participant observed how a shy student led one of the meetings; also, they noticed how students were (surprisingly) listening to, and acknowledging, one another's opinions during the meetings.

The opportunity to explore new relationships allowed students to discover and develop new skills, which teachers believed enhanced their sense of self-worth. For example, writing to authentic audiences (e.g., the vice-principal) required effort and rethinking their writing practices. Moreover, the opportunities to connect with their community in ways they had not done before (e.g., going to a seniors' home) allowed students to see the positive impact they can make in people's lives. This was also observed in the classroom, for example, with the student who spontaneously wrote individual cards to each student commenting on the strengths they brought into the project. By embracing the discomfort of stepping out of familiar patterns and relationships, students were able to develop skills and relationships that enhanced their well-being.

CONCLUSION

This study demonstrated how well-being can be pursued as an aim of education – not only as a by-product but as a process. Through empowering students, the SLP allowed students to develop new skills and enhance their self-worth.

A future direction for our own or others' research could include exploring the perspectives of not only the teachers but the students who are involved in the curricular experiences that have been designed to enhance their well-being; such research could help identify how students themselves perceive their well-being through the SLP. We also see potential for exploring how teachers and students perceive other domains of well-being that comprise part of Soutter et al.'s (2011) framework for adolescent well-being, namely, having, striving, thinking, feeling, and being.

REFERENCES

- Allison, P., Gray, S., Sproule, J., Nash, C., Martindale, R., & Wang, J. (2015). Exploring contributions of project-based learning to health and wellbeing in secondary education. *Improving Schools*, 18(3), 207–220. <https://doi.org/10.1177/1365480215599298>
- Atkinson, E. (2000). In defence of ideas, or why 'what works' is not enough. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 317–330. <https://doi.org/10.1080/10.1080/71365539>
- Bagattini, M., & Macleod, C. (2014). Introduction. In A. Bagattini & C. Macleod (Eds.), *Children's well-being: Indicators and research: Vol. 9. The nature of children's well-being: Theory and practice* (pp. ix–xviii). Springer Dordrecht.
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1, 3–16. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>
- Bentz, V. M., & Shapiro, J. J. (1998). *Mindful inquiry in social research*. SAGE Publications.
- Betzler, M. M. (2015). Enhancing the capacity for autonomy: What parents owe their children to make their lives go well. In A. Bagattini & C. Macleod (Eds.), *Children's well-being: Indicators and research: Vol. 9. The nature of children's well-being: Theory and practice* (pp. 65–84). Springer Dordrecht.
- Bonati, M. L. (2018). Collaborative planning: Cooking up an inclusive service-learning project. *Education and Treatment of Children*, 41(1), 139–151. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0005>
- Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2016). Educational goods and values: A framework for decision makers. *Theory and Research in Education*, 14(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/1477878515620887>
- Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2018). *Educational goods: Values, evidence and decision-making*. University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Crisp, R. (2016). Well-being. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Summer 2016 ed.). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/well-being/>
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. Basic Books.
- Dumas, C. (2002). Community-based service-learning: Does it have a role in management education? *International Journal of Value-Based Management*, 15, 249–264. <https://doi.org/10.1023/A:1020198225165>
- Fair, C. D., & Delaplane, E. (2015). "It is good to spend time with older adults. You can teach them; they can teach you": Second grade students reflect on intergenerational service learning. *Early Childhood Education Journal*, 43(1), 19–26. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0634-9>
- Falkenberg, T. (2019). *Framing human well-being and well-becoming: An integrated systems approach* (Well-being in Schools Paper Series 2). Well-being and Well-becoming in Schools. <https://wellbeinginschools.ca/wp-content/uploads/2019/09/WBIS-Paper-No-2-Falkenberg-2019-2.pdf>

- Fenwick, T. (2009). Responsibility, complexity science and education: Dilemmas and uncertain responses. *Studies in Philosophy and Education*, 28(2), 101–118. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9099-x>
- Gheaus, A. (2018). Children's vulnerability and the legitimate authority over children. *Journal of Applied Philosophy*, 35(S1), 60–75. <https://doi.org/10.1111/japp.12262>
- Gheaus, A., Calder, G., & Wispelaere, J. (Eds.). (2019). *The Routledge handbook of the philosophy of childhood and children*. Routledge.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge.
- Guest, G., & MacQueen, K. (Eds.). (2008). *Handbook for team-based qualitative research*. Altamira.
- Holdsworth, R. (2000). Schools that create real roles of value for young people. *Prospects*, 30(3), 349–362. <https://doi.org/10.1007/BF02754058>
- Huby, G., Robertson, A., Cresswell, K., Crowe, S., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), Article 100. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100>
- Hui, E. K. P., & Tsang, S. K. M. (2012). Self-determination as a psychological and positive youth development construct. *The Scientific World Journal*, 2012, Article 759358–7. <https://doi.org/10.1100/2012/759358>
- Keyes, C., & Simoes, E. (2012). To flourish or not: Positive mental health and all-cause mortality. *American Journal of Public Health*, 102(11), 2164–2172. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300918>
- Lopez, S. (2011). Schools could be the happiest places on earth. *Phi Delta Kappan*, 93(4), 72–73. <https://doi.org/10.1177/003172171109300419>
- Macleod, C. (2018). Just schools and good childhoods: Non-preparatory dimensions of educational justice. *Journal of Applied Philosophy*, 35(S1), 76–89. <https://doi.org/10.1111/japp.12227>
- Magnusson, E., & Krepski, H. (in press). Three theories of well-being and their implications for school education. In T. Falkenberg (Ed.), *Well-being and well-becoming in schools: Conceptualizing, contextualizing, and curricularizing*. University of Toronto Press.
- Max-Neef, M. (1991). *Human scale development: Conception, application and further reflections*. The Apex Press.
- Montgomery, S. E., Miller, W., Foss, P., Tallakson, D., & Howard, M. (2017). Banners for Books: "Mighty-hearted" kindergartners take action through arts-based service learning. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0765-7>
- Moore, K. A., Lippman, L., & Brown, B. (2004). Indicators of child well-being: The promise for positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 125–145. <https://doi.org/10.1177/0002716203260103>
- Mullin, A. (2007). Children, autonomy, and care. *Journal of Social Philosophy*, 38(4), 536–553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2007.00397.x>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/147787850910431>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Doing better for children*. www.oecd.org/els/social/childwellbeing

- Osberg, D., & Biesta, G. (Eds.). (2010). *Complexity theory and the politics of education*. Sense.
- Parfit, D. (1984). *Reasons and Persons*. Clarendon Press.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. P. (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being – and how to achieve them*. Nicholas Brealey Pub.
- Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Soutter, A. K. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 1–21. <https://doi.org/10.21913/JSW.v5i1.729>
- Soutter, A. K., Gilmore, A., & O'Steen, B. (2011). How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 591–631. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9219-5>
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2012). Wellbeing in the New Zealand curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 111–142. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.620175>
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496–520. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>
- Sumner, A. (2010). Child poverty, well-being and agency: What does a '3-D well-being' approach contribute? *Journal of International Development*, 22(8), 1064–1075. <https://doi.org/10.1002/jid.1746>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UNICEF Innocenti Research Centre. (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries* (Innocenti Report Cards Series, No. 7). United Nations Children's Fund. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf
- United Nations. (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- Van Ryzin, M. J., Gravelly, A. A., & Roseth, C. J. (2007). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113–120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
- White, M., & Waters, L. (Eds.). (2015). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Springer Dordrecht.

JENNIFER WATT is an assistant professor at the University of Manitoba in the Faculty of Education. Her research focuses on the complexities of how literacies contribute to the well-being and well-becoming of students, teachers, and communities in and out of schools. Watt focuses on the potential of place writing and place walking to forge holistic and justice-focused relationality. In her most recent work, Watt is exploring how popular media can be a catalyst for discussing and dispersing difficult knowledge about gender-based sexual violence in K–12 schools. jennifer.watt@umanitoba.ca

HEATHER KREPSKI is a faculty member at the University of Winnipeg in the Faculty of Education. Her research focuses on children's well-being / becoming in schools, educational equity, ethics in education, and children's autonomy / agency rights. In her work on the distribution of the goods and opportunities for well-being in schools, Krepski argues that students are entitled to greater participation rights in the decisions about their own well-being. She is a member of the Well-Being and Well-Becoming in Schools in Canada research initiative and is currently working on several projects about children's well-being in Canada. h.krepski@uwinnipeg.ca

REBECA HERINGER is an assistant professor in the Department of Child and Youth Study at Mount Saint Vincent University. Her main academic teaching and research expertise revolves around (forced) migrations and subsequent exclusions, oppressions, and inequities in education; anti-racism and inclusive education; culturally responsive teaching; education as/for/through well-being; philosophical foundations of education; and research ethics / anti-oppressive research methodologies. rebeca.heringer@umanitoba.ca

JENNIFER WATT est professeure adjointe à l'Université du Manitoba, au sein de la Faculté d'éducation. Ses recherches portent sur les subtilités du rôle que jouent les compétences littéraires dans le bien-être et le devenir des élèves, des enseignants et des communautés, à l'intérieur et à l'extérieur des écoles. Watt s'intéresse au pouvoir de l'écriture liée aux lieux et de la marche afin de forger une relationalité holistique et axée sur la justice. Dans ses travaux les plus récents, Watt explore comment les médias populaires peuvent servir de catalyseur pour discuter et diffuser des connaissances difficiles sur la violence sexuelle fondée sur le genre dans les écoles de la maternelle à la 12e année. jennifer.watt@umanitoba.ca

HEATHER KREPSKI est membre du corps professoral de l'Université de Winnipeg, au sein de la Faculté d'éducation. Ses recherches portent sur le bien-être et le devenir des enfants à l'école, l'équité pédagogique, l'éthique en éducation, ainsi que sur les droits d'autonomie et d'agence des enfants. Dans ses travaux sur la répartition des biens et des opportunités pour le bien-être dans les écoles, Krepski soutient que les élèves ont droit à une plus grande participation dans les décisions concernant leur propre bien-être. Elle est membre de l'initiative de recherche « Well-Being and Well-Becoming in Schools in Canada » et travaille actuellement sur plusieurs projets concernant le bien-être des enfants au Canada. h.krepski@uwinnipeg.ca

REBECA HERINGER est professeure adjointe au département des études sur l'enfance et la jeunesse à l'Université Mount Saint Vincent. Ses principales compétences académiques en enseignement et en recherche portent sur les migrations (forcées) et les exclusions, oppressions et iniquités qui en résultent dans le domaine de l'éducation; l'antiracisme et l'éducation inclusive; l'enseignement culturellement adapté; l'éducation en tant que/pour/par le bien-être; les fondements philosophiques de l'éducation; ainsi que l'éthique de la recherche et les méthodologies de recherche anti-oppressives.
rebeca.heringer@umanitoba.ca

“THEY ARE JUST FIVE-YEAR-OLD BOYS”: EXAMINING THE ROLE OF CHILDHOOD INNOCENCE IN THE EARLY NORMALIZATION OF SEXUAL VIOLENCE

JESSICA PRIOLETTA *Bishop's University*

ABSTRACT The purpose of this article is to examine how the discourse of childhood innocence masks the ways in which sexual violence by boys against girls is perpetrated in kindergarten. Findings from a year-long ethnographic study conducted in two Canadian kindergarten classrooms show that narrow understandings of gender and sexuality in childhood obscure schools' responses to problematic gendered behaviors enacted by certain boys. The author contends that in failing to attend to gender and sexuality with young children, kindergarten education may contribute profoundly to the early normalization of sexual violence. The article concludes with a discussion on the role that kindergarten education can play in countering sexual violence inside and outside of schools.

« CE NE SONT QUE DES GARÇONS DE CINQ ANS » : EXAMINER LE RÔLE DE L'INNOCENCE ENFANTINE DANS LA NORMALISATION PRÉCOCE DE LA VIOLENCE SEXUELLE

RÉSUMÉ. Cet article examine comment le discours sur l'innocence enfantine masque comment la violence sexuelle commise par des garçons contre des filles est perpétrée à la maternelle. Les résultats d'une étude ethnographique d'un an menée dans deux classes de maternelle canadiennes montrent qu'un manque de compréhension du genre et de la sexualité chez les enfants obscurcissent les réponses des écoles aux comportements problématiques adoptés par certains garçons. L'auteur soutient qu'en négligeant d'aborder les questions de genre et de sexualité avec les jeunes enfants, l'éducation à la maternelle peut contribuer de manière significative à la normalisation précoce de la violence sexuelle. L'article discute le rôle que l'éducation à la maternelle peut jouer dans la lutte contre la violence sexuelle.

Kindergarten teacher, Mrs. T, and early childhood educator, Mrs. P, have lined up the kindergarteners after their gym period. The line comes to a halt as Mrs. T attends to misbehavior at the front of the line. At the back of the line, Safa exclaims, “Stop!” and moves her body forward as Rahim touches her buttocks. Safa exclaims, “Stop touching me!” as Rahim touches her buttocks again. Safa looks back at Mrs. P and tells her that Rahim touched her buttocks. Mrs. P states, “Rahim, no touching!”, reminding Rahim of the school’s no-touching rule. Rahim looks at Mrs. P, acknowledging her demand, but proceeds to touch Safa’s buttocks again when Mrs. P looks away. Safa exclaims, “Stop it!” and reports to Mrs. P that Rahim touched her buttocks yet again. Mrs. P tells Rahim to join her at the back of the line, scolding him for breaking the no-touching rule as the line begins to move again, making its way back to classroom. (Field notes, Prioletta 2018).

Sexual violence against girls and women is an urgent public health issue (Dartnall & Jewkes, 2013; UNESCO, 2016a). Schools are prominent sites in which sexual violence against girls occurs (Bhana, 2013; Leach et al., 2014; Leach & Mitchell, 2006). Despite this, research around sexual violence against girls in early learning contexts is growing but remains limited. In this article, I examine how the discourse of childhood innocence obscures occurrences of sexual violence in kindergarten and plays a critical role in its early normalization. Drawing on feminist theorizations, I outline how the image of the innocent child denies gender and sexuality in young children’s lives and renders invisible the unequal gendered power relations that facilitate acts of sexual violence by boys against girls. Findings from this study illustrate that because acts of sexual violence in kindergarten went unrecognized as such by schools, they could only be responded to in limited ways. Consequently, kindergarten girls’ daily experiences of sexual violence went unaddressed. The purpose of this article is to critically interrogate the role of kindergarten education in the perpetuation and normalization of sexual violence, and to consider the ways in which it can combat sexual violence inside and outside of schools.

THEORETICAL FRAMEWORK

This article draws on a critical feminist theoretical lens informed by feminist standpoint theory. According to Smith (1987, 2006), the examination of social life from a feminist standpoint begins in the actualities of women’s everyday lives to better understand the dominant social relations and structures that maintain and legitimize their social positions as subordinate. Smith (1987, 2006) explains that a feminist standpoint has been mobilized to give voice to women and girls in societies

governed by patriarchal ideologies, particularly in the construction of knowledge. As Harding (2004) has shown, feminist standpoint theory places those who are marginalized and oppressed, such as women and girls, in a position to illuminate problematic social patterns that may otherwise remain invisible. She contends that, "the experiences of oppressed groups can become an important source of critical insight" (p. 7). According to Harding (2004), feminist standpoint theory was developed to remedy the inadequacy of androcentric, racist, Eurocentric, and heterosexist frameworks that have deeply shaped scientific research. Research from a feminist standpoint begins in women's lived realities, their experiences, and their activities. Grounding research in the lived realities and experiences of oppressed groups helps to shed light on the dominant ideologies and logics that maintain the invisibility and the existence of systems of oppression.

In this article, I account for the intersections of gender and generation in mobilizing a feminist standpoint (Alanen, 1998; Mayall, 2002; Wyness, 2019). The social construction of childhood as a time of innocence has long kept younger members of society in subordinate positions, characterizing them as naïve and unknowing (Cannella, 1997; Robinson, 2013). Farmer and Cepin (2015) argued that such adult-centred conceptualizations of youth have left children's views and experiences largely neglected in education. In the context of early childhood education, as I will show, adult-centered conceptions of kindergarten as the optimal and pleasurable context for children's growth and learning remain dominant (e.g., Ontario Ministry of Education, 2016), muddying the extent to which problematic social patterns can be perpetuated in this context. A feminist standpoint lens allows for an examination of kindergarten education from the vantage point of girls, as both girls and as children, in a context largely governed by adults and patriarchal ideologies (Burman, 2017; Mayall, 2002). Such a lens is significant as it challenges the dominant assumption of a universal childhood that has been perpetuated through child development theories and that maintains the white, able-bodied, middle-class, heterosexual, masculine child at the centre of childhood experiences (Blaise et al., 2019; Burman, 2017). For this study, I applied feminist standpoint theory to illuminate girls' actualities in kindergarten and to debunk the authority of childhood innocence, a discourse whose effect has been to make occurrences of sexual violence in kindergarten invisible—as the research in this article shows.

LITERATURE REVIEW

Sexual Violence In and Around Schools

Sexual violence against girls and women remains pervasive around the world (Dartnall & Jewkes, 2013; UNESCO, 2016a). It is an urgent public health concern that cuts across class, race, age, ethnicity, and ability (Bhana, 2013; Leach et al., 2014). Sexual violence comprises a spectrum of unwanted sexual acts: sexual assault, which includes non-consensual sexual touching and rape; sexual harassment; indecent exposure of sexual body parts; and stalking, among others (MCCSS, 2021; Shakeshaft, 2002; WHO, 2002). Sexual violence can be experienced by anyone. Patriarchal power structures facilitate acts of sexual violence that include but also go beyond the male perpetrator / female victim binary to involve sexual assault and harassment against boys and men, by girls / women against girls / women, and sexual violence within LGBTQ+ communities (Jere, 2015; Meyer, 2008, 2009). However, girls and women remain among the groups who are more likely to experience sexual violence and do so most often by boys and men (Dartnall & Jewkes, 2013; Leach, 2015; Pinheiro, 2006).

A wide variety of social factors contribute to sexual violence against girls and women. Gender scholars have shown how traditional attitudes, roles, and norms around gender and gender relations, underpinned by inequalities of power, function to legitimize sexual violence against girls and women (Connell, 1995; Connell & Pearse, 2015; Flood, 2007). In western societies, male violence is a normalized expression of masculinity learned in childhood (Connell, 2005). Specifically, heteronormativity pressures boys and men to perform a masculinity predicated on sexual aggression and the objectification of girls and women (Hird & Jackson, 2001; Kupers, 2005; Tolman et al., 2003). Importantly, however, as Connell (1995) has contended, masculinity is not singular, and these expressions of masculinity are not innate. Instead, male violence is legitimized and normalized within the social, cultural, and political contexts in which one lives.

Sexual violence against girls and women prevails across many sites, including domestic spaces, workplaces, online, and city streets, to name a few. Schools are among these salient sites (Bhana, 2013; Leach et al., 2014; Leach & Mitchell, 2006; Pinheiro, 2006). In K-12 settings around the globe, girls experience unwanted touching, grabbing, and pinching of sexual body parts, unwanted kissing, sexual comments and jokes, pulling of clothes off or down, peeping, and rape, among other types of sexual violence, largely by male teachers and male peers (Forber-Pratt & Espelage,

2018; Heslop et al., 2015; Santos et al., 2019). In the Canadian context, a 2019 CBC report by Taylor et al. (2019, November 8) showed that fifteen percent of female students reported having experienced sexual assault at school. A quarter of those students reported experiencing inappropriate sexual behavior before Grade 7.

Research on sexual violence in early learning is growing but remains limited. According to Bhana (2013), toxic masculine expressions that underpin sexual violence are present early on in schooling. She highlighted that children as young as six years old may experience gender violence and/or perpetrate such violence. Huuki and Renold (2016) also revealed occurrences of sexual violence among six-year-old children on a preschool playground. Drawing on feminist post-human theorizations, the authors showed how three six-year-old boys wielded power from their playground's socio-material-historical-affective forces and took turns kissing or demanding a kiss from a girl classmate. Such feminist research illuminates how sexual violence occurs in the early years of schooling. However, sexual violence at all levels is largely unidentified and remains underreported and under-researched (Jere, 2015).

As noted in a UNESCO (2016b) report, the extent to which sexual violence in schools occurs may be underreported because many acts of sexual violence, such as unwanted touching of sexual body parts between peers, have become normalized gendered behaviors in schools and are thus not always recognized as sexual violence by students and staff. Moma (2015) has reminded us, however, that the schooling context is gendered and shapes students' experiences in gendered ways. She explains that "schools themselves are not isolated sites, but sites located within communities of social and cultural practices, traditions and norms" (p. 49). School contexts are thus laden with ideologies and gendered hierarchies that legitimize sexual violence against girls and women.

School-based violence is also largely understood through the concept of bullying (Leach, 2015; Leach et al., 2014; Leach & Mitchell, 2006). However, scholars have argued that bullying discourses perpetuate gender-neutral notions of violence that focus on individuals' developmental and psychological traits, rather than on the unequal gendered power relations that underlie acts of violence (Carlson, 2014; Ringrose & Renold, 2010). Such a focus on the individual functions to naturalize gender and mask performances of hegemonic masculinity (Carlson, 2014). As Leach et al. (2014) have argued, many incidents that are considered bullying in schools are actually acts of gender and sexual violence. A limited understanding of gender and sexual violence in schools has led to narrow conceptualizations of such violence that tend to include only severe assaults, such as rape,

leaving many other acts of sexual violence unrecognized (Leach, 2015). Consequently, anti-violence policies and interventions in schools may not adequately address sexual violence (Leach & Mitchell, 2006).

In this article, I examine how the discourse of childhood innocence further obscures school-based sexual violence and silences its occurrences in early learning contexts. I argue that not seeing and not addressing sexual violence in the early years of schooling profoundly contributes to its normalization and perpetuation inside and outside of schools. The purpose of this article is not to position boys as natural predators and girls as victims, but to shed light on the ways in which dominant conceptions of children as unknowing and childhood as a time of innocence may function to mask the early normalization of problematic gender constructions and relations that are harmful to all.

Childhood Innocence

Childhood innocence is a hegemonic discourse rooted in western conceptualizations of childhood (Bhana, 2009; Cannella, 1997; Robinson, 2013). It permeates the social and political fabric of society, profoundly governing children as well as adults (Bhana, 2007; Cannella, 1997; Robinson, 2013). Robinson (2013) has explained that “children are not inherently innocent and unknowledgeable” (p. 13). Instead, as Epstein and Johnson (1998) posited, the notion of innocence is something that has been imposed on children; it is not a natural component of childhood. Ariès (1962) argued that while a seemingly natural part of human development, childhood is a socially constructed concept. He contended that the concept of childhood was developed slowly roughly between the 15th and 18th centuries in Europe (Prout & James, 1997); “in medieval society the idea of childhood did not exist” (Ariès, 1962, p. 125).

Cannella (1997) traced the construction of childhood to the rise of positivist science and the belief in Cartesian dualism during the enlightenment and modern periods. She explained that the search for universal truths, the notion of progress and individuality, and the dichotomous systems of representation supported by the Christian church during these periods created fertile ground for the construction of childhood as a distinct and oppositional category to adulthood. She noted that the rise of age groupings in schools reinforced this distinction, further establishing an adult-child dichotomy. Cannella (1997) has underscored that such dualistic thinking has created a hierarchy that positions younger members of society as inferior to older members. Such positioning has produced unequal power relations between adults and children that mimic the patriarchal power relations between men and women, where

the domination of children by adults is legitimized through the guise of "protecting" children who are seen as unable to make rational decisions. As Cannella (1997) stated, "children are described today as innocent, weak, needy, lacking (in skills or knowledge), immature, fearful, savage, vulnerable, undefined, or open-ended, as opposed to adults who are intelligent, strong, competent, mature, civilized, and in control" (p. 34).

The enlightenment and modernist periods also gave rise to child development theories (Cannella, 1997; Gabriel, 2014). These theories rely on the belief that children follow a so-called natural and predetermined developmental path through various stages at particular ages (Blaise, 2005; MacNaughton, 2000). Cannella (1997) has argued that through this lens, childhood is positioned as merely a time of apprenticeship for adulthood. Children are reduced to their biology, positioned as human "becomings" rather than as human "beings" (Bhana, 2003; Lee, 2001; Thorne, 1993). As Bhana (2003) stated, "The child is regarded as an incomplete version of the adult without the ability to make sense of the world" (p. 43). Child development theories have played an important role in justifying childhood as a distinct and oppositional category to adulthood, and in upholding the hegemonic discourse of childhood innocence and thus the unequal power relations between adults and children (Cannella, 1997).

Importantly, childhood innocence is laden with White supremacist and classist ideals that disproportionally benefit White middle-class children. Black children, for instance, are more likely to be subject to adultification and thus more likely to be disciplined within legal systems and schools (Epstein et al., 2017; Garlen, 2019). Moreover, Giroux (1998) showed that state-run welfare programs, seemingly aimed at protecting the innocence of children, function to limit poor and non-White children's access to important resources. Childhood innocence also functions to absolve White middle-class children of their active involvement in racist and classist interactions with peers (Van Ausdale & Feagin, 2001).

The image of the innocent child operates to regulate and deny children's access to knowledge around gender and sexuality, which is deemed "*adults-only* knowledge" (Robinson, 2013, p. 8). Such refusal of information, however, may function to render children vulnerable, rather than protect them, as they are denied critical knowledge about their identities, health and safety. For instance, Dyer (2017) has argued that childhood innocence limits children's curiosities and inquiries around gender and sexuality and functions to disproportionally harm queer children. As young children are aware of the dominant scripts of their cultural and social contexts, they may construct their understandings of gender and sexuality through discourses that naturalize the gender binary and heterosexuality (Blaise,

2005; Osgood & Robinson, 2017). Consequently, queer possibilities may be thwarted in early childhood, if not altogether denied, perpetuating limiting, and often problematic, constructions of femininity, masculinity and gender relations for all children.

Positioning younger members of society as immature and unknowing deeply undermines children's social and cultural realities and silences how gender and sexuality shape and are shaped by children (Bhana, 2003, 2007; Osgood & Robinson, 2017). Wyness (2019) has argued that while biological differences may exist between children and adults, these differences "need to be separated from the cultural components of childhood" (p. 21). Such insight is important in a culture and society that legitimizes sexual violence as an expression of masculinity and a source of male power.

Gender and Sexuality in Childhood

As noted above, the discourse of childhood innocence has had harmful implications for the recognition of gender, sexuality, and gendered power dynamics in young children's lives. Feminist scholars contend, however, that young children are active social agents who produce and reproduce norms and expectations around gender and sexuality (Bhana, 2003, 2007; Blaise, 2005; Davies, 1989; Robinson, 2013; Thorne, 1993). Osgood and Robinson (2017) have explained that children are :

key agents in the construction of their own gender and sexual subjectivities, as well as in the regulation and policing of gender and sexuality norms in other children (and adults). We know that young children from very early ages begin to explore gendered and sexual identities from the narratives or cultural stories they are told by their families, educators, peers, and the media about what it means to be a girl or a boy. (p. 36)

Despite such theorizations, adults, including teachers, tend to maintain the perception that children are "too young to know" about gender and sexuality and about gendered power dynamics (Bhana, 2003; Blaise, 2005; MacNaughton, 2000; Prioletta, 2020a; Renold, 2002). Consequently, gender and sexual behaviors and expressions are often attributed exclusively to biology and to passive sex-role socialization, rather than to children's knowledge of and active role in the social construction of gender and sexuality (Blaise, 2005). In the context of sexual violence, such perceptions are dangerous, as harmful behaviors tend to be viewed as natural and thus unchangeable, limiting adults' attempts to intervene. This is highly problematic, as adherence to the gender binary and normative gender expressions is particularly strong at the kindergarten level, where young children strive to be seen as knowledgeable about what

it means to be a girl or a boy as they transition to a new, and public, social institution (Banse et al., 2010; MacNaughton, 2006; West & Zimmerman, 1987).

Walkerdine (1990), for instance, highlighted how an incident of sexual harassment in a nursery school by two four-year-old boys against their female teacher was left unaddressed. She explained that the teacher rationalized the boys' sexist comments as harmless by attributing the problematic comments to the boys' immaturity and unknowingness. However, Blaise (2005) showed that in early learning settings, boys wield power by expressing hegemonic masculinity. Hegemonic masculinity in western societies emphasizes physical strength and toughness, values violence, and relies on the subordination of others and the sexualization of girls and women (Connell, 1995; Kimmel, 1997; Moma, 2015). Young boys may thus maintain positions of power in early learning settings by drawing on and actively mobilizing misogynistic narratives and unequal gendered power relations. These findings point to the need for greater awareness of and intervention against sexual violence in kindergarten.

THE PRESENT STUDY

Methodology

This article derives from my doctoral study that examined the hidden gendered effects of play in kindergarten (Prioletta, 2020b). Drawing on Smith (1987, 2006), I implemented a year-long institutional ethnography in two kindergarten classrooms in a Canadian urban center. Institutional ethnography is a research methodology informed by feminist standpoint theory that was developed to uncover how institutional structures and systems facilitate women's marginalization and subordination by beginning the inquiry of study in their daily experiences (Smith, 1987, 2006). As such, this study began in children's daily lives in kindergarten to trace how ruling relations—the dominant structures and systems that govern people's everyday lives in an institution such as policy mandates for play-based learning and "no-touching" policies and the ideologies that inform them—shape and coordinate the mundane practices of early learning. The overarching research aim was to explore whether and how a curricular shift to a play-based kindergarten program facilitated, or not, the early institutionalization of gender-based violence. The aim in this article is to examine specifically how sexual violence was perpetrated in kindergarten in and out of play.

Feminist standpoint theory holds that knowledge is situated and that truth is partial (Smith, 1987). My social-historical-political location thus

influences this research. As a first-generation, heterosexual, ciswoman born in Canada, raised in an Italian immigrant family and a deeply patriarchal community, my involvement in this research is also a political one. Having regularly witnessed and experienced sexual violence in school and on the way to school throughout my childhood, I am profoundly invested in illuminating girls' experiences of sexual violence in childhood.

I also came to this research having taught kindergarten myself and thus deliberate effort was required to maintain my role as a researcher to ensure that the students did not view me as another educator in their classroom. I thus avoided intervening in certain activities, academic work, and peer conflicts during my field work. My aim was to cultivate the role of a free ethnographic agent and the status of an "unusual adult" who "is seriously interested in understanding how the social world looks from children's perspective but without making a dubious attempt to be a child" (Christensen, 2004, p. 174). I undertook this role with what Mukherji and Albon (2010) describe as an attitude of "not knowing" (p. 76). The unusual, unknowing adult differs from the role of a teacher, as it positions the students as the ultimate knowers who need to teach the adult about daily life in kindergarten.

Data Collection Methods

This article draws on data collected throughout the entire school day three to four days a week. The data were collected through participant observation in and out of play periods. Following Buch and Staller (2007), participant observation was implemented to gain first-hand experience of and insight into the participants' daily practices. Observations and informal conversations between myself and the participants were recorded through thick verbatim description in field notes as well as video recordings. Field notes gathered over 85 days and 72 video transcripts were analyzed for this study.

Site Selection and Ethics Approval

Prior to data collection, ethics approval was obtained from the university and school districts. Informed consent was also obtained from educators and students' parents as well as assent from students. The schools were selected through convenience sampling. One school was located by my workplace at the time of the study and the other school was located in the community in which I was living. Both schools were recommended by colleagues because of their willingness to support research in education. The names used in this article are pseudonyms.

Participants

The schools were located in different districts. One school was in a predominantly White upper-class area of the city. The class had twenty-two students between four and six years old. Most of the students were five years old during my fieldwork. Eleven students identified as girls and eleven as boys. Most of the students were White. However, there was some racial and ethnic diversity in this classroom, with a few students from various Asian backgrounds and one Black student. The students were from affluent families who could afford the costly yearly tuition and fees. The second school was in a more culturally, racially, linguistically, and socio-economically diverse area of the city. The class had twenty-nine students between three and six years old. Most of the students were four and five years old during my fieldwork. Fifteen students identified as girls and fourteen as boys. There were students of diverse racial and ethnic backgrounds in this classroom, including African, Indian, Syrian, and Ukrainian. Many of the students spoke a different language at home than the language of instruction at school. The students' families were of diverse socio-economic backgrounds, with several students from working-class families. In both classrooms, there was some racial and ethnic diversity among the educators and pre-service educators present during my fieldwork, though they were mostly White. They all identified as women except for one man.

Data Analysis

Data analysis for this article followed a two-step process. First, to make visible how the institutional structures and systems of kindergarten education shape children's everyday experiences at school, I explicated the daily social and material organization and practices of the kindergarten settings. This involved mapping out and linking together data collected through observations, interviews, and education texts to uncover the effects of kindergarten policies and processes (Deveau, 2009). This process revealed how the kindergarten context created fertile ground for boys' domination of learning spaces through acts of sexual violence. Second, following Leavy and Harris (2019), I carried out the systematic process of coding accounts of sexual violence in field notes and video transcriptions. Accounts of sexual violence included observations of unwanted sexual acts. In these kindergarten settings, these acts consisted of non-consensual sexual touching and kissing between students and indecent exposure of sexual body parts by students. The codes were then categorized to identify broader themes in school responses to these acts of sexual violence. The analysis revealed that a dominant theme of childhood innocence underpinned school responses to acts of sexual violence.

FINDINGS

In this section, I outline the observed acts of sexual violence in the two kindergarten settings and school responses to them. Acts of sexual violence included indecent exposure of sexual body parts by boys and sexual assault through unwanted sexual touching and kissing by boys against girls. I show how the discourse of childhood innocence limited the ways in which schools perceived and responded to these acts. Consequently, girls' daily experiences of sexual violence were left unaddressed.

Indecent Exposure

Indecent exposure is a type of sexual violence that involves deliberately exposing one's genitals in a public space where the perpetrator intends to be seen (Shakeshaft, 2002; Trent University, nd; University of Ottawa, nd). According to Riordan (1999), indecent exposure by men is considered dangerous to women as it is seen as an act that can lead to more serious sexual offenses, contributing to women's overall fear of male violence. Pain (1991) has reminded us that such fear limits women's lives as it restricts the spaces in which they feel safe. In the kindergarten context, practices of indecent exposure allowed boys to wield power over kindergarten spaces as they marked their territory, sometimes quite literally, as a "boy's" space. These acts kept girls at the margins of kindergarten spaces, signaling to girls that girls do not belong in these spaces and that their learning environment could be violated at any given time.

Practices of indecent exposure unfolded in several ways. At times, the practice involved an individual boy taking his penis out and publicly exposing his genitalia to classmates nearby. Other times, it involved a group of boys collaborating in the act. A reoccurring practice included a group of boys taking their penises out and running around the classroom or the school yard. In addition to exposing their penises, these boys also urinated in garbage cans. Sometimes, the boys also used their penises to engage in games of sword fighting. While young children may expose their genitalia as part of their sexual explorations, the behaviors observed in this study reflected practices of competition and domination. The boys were disciplined for these behaviors by being sent to the principal's office with their parents being informed of the incidences. The boys were also asked by their educator to reflect through drawings on where it is appropriate to expose their penis and where it is not.

While practices of genitalia exposure did not go unnoticed by educators, school responses failed to consider them as acts of sexual violence and to engage meaningfully with students in conversations around gender and sexuality. Instead, responses to these acts relied on the image of the

innocent child in their rationalization of these behaviors. One of the teachers explained that she has observed practices of indecent exposure by boys in her kindergarten classroom for several years. When she first noticed the behavior, she sought support from the school specialist. However, the specialist reassured her that these behaviors are "normal for young boys." She explained that the boys are "just playing around" and "just being five-year-old boys." Moreover, as the boys involved were the same age, the specialist reassured the teacher that these practices were not concerning since there was no power imbalance *between the boys* [my emphasis].

As I outlined in the previous section, the discourse of childhood innocence positions children as incomplete beings who are too young and too naïve to know about gender, sexuality and gendered power dynamics. Drawing on the image of the innocent child, in tandem with the biological determinist narrative of "boys will be boys", the school specialist legitimized these acts of indecent exposure as playful and natural for young boys—simply a part of a temporary phase in their development. Such assumptions suggest that these acts are biologically determined and, thus, out of the boys' control. These assumptions also suggest that the boys were unaware of the gendered implications of these acts. How the boys mobilized broader cultural sexist tools to actively express and legitimize their masculinity and their gendered position of power in the classroom went unrecognized. Thus, while attention was paid to power dynamics between the boys in relation to age, the role that these acts of genitalia exposure played in the reinforcement of unequal gendered power relations went unnoticed.

Examining acts of indecent exposure by boys from a girl's standpoint illuminates how kindergarten can be a place in which domination by boys is expected and accepted, making it an educational context that is unsafe and not accessible and inclusive to all children. The discomfort expressed by girls, verbally (telling the teacher or researcher of the incident and /or asking the boys to stop) and physically (turning away during these acts and /or quickly moving away from the boys to a hidden part of the space), illustrates that these acts by boys affect girls' feelings of safety and security in kindergarten spaces. The schools' limited response to the gendered implications of these acts suggests that the acts are acceptable, thus affording boys as a group greater power. Such responses may function to further legitimize boys' entitlement and dominance over the learning environment as well as future occurrences of sexual violence.

Non-Consensual Sexual Touching and Kissing

As evidenced in the opening account of this article, acts of sexual assault by boys against girls were also observed in this study. Sexual assault is a type of sexual violence that involves non-consensual sexual contact. Acts of sexual assault can range from unwanted sexual touching or kissing to forced sexual intercourse (Shakeshaft, 2002; Trent University, nd; University of Ottawa, nd). In this study, acts of sexual assault limited girls' ability to participate safely in different learning spaces and, consequently, affected their access to equal educational opportunities. Observed acts of sexual assault included boys touching girls' buttocks and boys kissing girls without their consent. Younger girls of color were more likely to experience sexual assault. As my doctoral study revealed (Prioletta, 2020b), these girls were positioned at the bottom of the social hierarchy within their peer groups, both as children of color and as younger students, where skin color and age were important markers of status and social stratification among the children in these classrooms. When incidences of sexual assault occurred, girls verbally signaled that the act was unwanted by saying "no" or "stop it" and /or physically responded by turning away or pushing the boy away. However, the act often persisted.

The account below illustrates how boys enacted sexual assault against girls through non-consensual kissing. During this play period, a group of girls was interrupted by a boy in their class who performed repeated acts of unwanted kissing. The boy repeatedly attempted to kiss one of the girls despite clear indication by the girl, and her friends, that the kissing was unwanted:

Three girls are in the dramatic play center playing with a blanket. Max goes to the center. He leans in and kisses Benita on the face. Benita pulls away, but Max tries again. Benita pulls away and says, "No," but Max kisses her again. Benita says, "Stop it!" and goes under the blanket with her friends. Max attempts to go under the blanket too, but the girls don't let him. [...] Max and the girls tug at the blanket until Michelle takes the blanket and gives it to Benita. Michelle says to Max, "You are bad behavior, Max. Be nice." The girls return under the blanket. Max leaves the space and wanders around the room. He returns and attempts to kiss Benita again. An educator walks by and says, "No touching." Max leaves the space. (Prioletta, 2020b, p. 154)

Examining this play episode from the standpoint of girls' actualities illustrates how kindergarten is a patriarchal context in which girls must face and resist subjugation by boys on a daily basis. Acts of sexual assault occurred regularly in kindergarten, but they were not always observed by educators. When educators did observe boys non-consensually touching or kissing girls, as shown above, they responded by reminding the children

of the school's no-touching rule. However, the no-touching rule was imposed daily to all acts of touching, including consensual hugging and handholding between friends, who typically identified with the same gender. The educators thus responded to consensual hugs and handholding between friends in the same way as they did to acts of sexual assault. Such a response indicates to students that all acts of touching are the same. Responding in this way suggests that gender and sexuality and gendered power relations are irrelevant to or non-existent in young children's lives. These assumptions silence, and leave unaddressed, the very real ways that girls experience sexual violence in kindergarten.

Moreover, responding to all acts of touching in the same way fails to adequately address the importance of consent and of respecting boundaries. In the interaction above, for instance, no conversation was had on how the boy's act is different from consensual kissing. The absence of such discussions suggests that children are perceived to be too young to address these topics or have these conversations. However, this communicates to children that non-consensual sexual touching, like consensual touching, is acceptable, but simply not allowed in school contexts. Consequently, the no-touching rule alone, while perhaps well-intended, may function to perpetuate sexual violence. That is, the regular occurrences of sexual assault by boys against girls, and the limited ways in which schools respond, work to normalize these behaviors early on as acceptable expressions of masculinity. Doing so legitimizes from a young age boys' authority and accumulated entitlement over girls' bodies. Importantly, then, the discourse of childhood innocence perpetuates missed opportunities for the critical discussions needed to transform the hegemonic images of masculinity that maintain the toxic gender relations underpinning sexual violence against girls and women.

WORKING TOWARDS SEXUAL VIOLENCE PREVENTION IN KINDERGARTEN EDUCATION

As the image of the innocent child remains hegemonic, younger members of society continue to be positioned as unknowing and naïve about gender, sexuality, and gendered power relations. An important step in sexual violence prevention requires attention to Bhana's (2007) urgent call to rework the harmful narratives that degender and desexualize younger members of society. To do so necessitates, in part, breaking the hegemonic hold that child development ideologies have on understandings of young children. A broader conceptualization of children and childhood is required in early childhood education, including in education policy, in teacher education programs, and in education research.

Feminist theorizations of childhood have been important in dismantling the image of the innocent child. These theories make visible children's active roles in the construction of femininities and masculinities and in "being", rather than "becoming", sexual agents (Blaise, 2005; Osgood & Robinson, 2017; Robinson, 2013). Feminist post-structuralism, and queer theory in particular, maintain that children are key agents in the construction and regulation of their own and others' gender and sexual identities and expressions (Blaise, 2005; Osgood & Robinson, 2017; Robinson, 2013). Such conceptualizations position children as active contributors to society who are not simply shaped by society's gender regimes, but who also shape and re-shape them. Seeing children in this way makes it possible for education stakeholders to view problematic gender expressions in kindergarten as more than biology and innocence and, thus, as behaviors that require early intervention. Sexuality education in kindergarten is one important way that schools can intervene.

Implementing sexuality education that promotes children's healthy development of gender and sexuality is a pressing need in kindergarten education. However, sexuality education in kindergarten is still not a widely accepted practice. Drawing on a UNAIDS (2004) report, Bhana (2007) highlighted that addressing problematic gendered and sexual behaviors early on is more effective than trying to change them once they have become ingrained. As Alloway (1995) contended, it is important that early learning curricula explicitly attends to gender and sexuality to problematize and counter dominant gender norms and to expose children to alternate ways of expressing their gender and sexual subjectivities. As Robinson and Davies (2017) further explain:

Children are often building their own knowledge around sexuality from the bits and pieces of information they get from others. Much of this knowledge is based on misinformation and stereotypes that they can carry through into their adolescence and early adulthood. (p. 236)

Research shows that sexuality education in kindergarten may empower children to explore healthier ways of expressing their gender and sexuality and encourage them to challenge problematic heteronormative scripts (Robinson, 2013; Robinson & Davies, 2017). Specifically, working towards sexual violence prevention necessitates nurturing positive masculinities.

Kindergarten education can play a pivotal role in social change around gender and sexual inequalities by countering hegemonic images of masculinity as inherently heterosexual, dominating, and violent. Connell (1995) has reminded us that there is not a singular masculinity and that what is considered hegemonic is not static. Positive masculinity instead

encourages masculine expressions that go beyond problematic heteronormative images of masculinity to promote masculinities that do not rely on the subjugation and subordination of others (Badaszewski, 2014). Instead, it is made acceptable for boys to demonstrate compassion and empathy and to form healthy relationships with others. Effective sexuality education must go beyond the dualistic and heteronormative imaginary of gender and sexuality to promote more fluid gender identities and expressions (e.g., Warin & Adrian, 2017; Warin & Price, 2020). While sexuality education in Canadian kindergartens is growing, it remains limited. Indeed, at the time of this study, sexuality education was not available at the kindergarten level and the province of Ontario's new 2015 sex education curriculum was repealed for grades 1-8 due to parental protests (Bialystok, 2019). More research involving provinces/territories that offer sexuality education at kindergarten level is needed to examine how such education can provide important opportunities for young children to engage with gender and sexuality in positive, critical, and healthy ways.

CONCLUSION

Sexual violence is a pervasive and persisting issue around the globe, and schools are critical sites in which it is enacted. Occurrences in schools, however, remain underestimated as many acts of sexual violence have become normalized expressions of gender and sexuality. Importantly, the image of the innocent child further obscures the prevalence of sexual violence in schools and its occurrences in early learning contexts. As I have shown in this article, however, acts of sexual violence are perpetrated early; as early as the kindergarten level. I argue that in not seeing these incidences as acts of sexual violence, and thus not intervening, kindergarten education plays a critical role in perpetuating the patriarchal cycle of the subjugation and subordination of girls and women.

Disrupting the image of the innocent child entails promoting an image of children as gendered and sexual social agents who actively produce and reproduce norms and expectations around gender and sexuality. Such disruption would be an important step in illuminating the need for explicitly addressing gender and sexuality in early learning curricula. Children might then be re-positioned as vital social agents in breaking the patriarchal cycle that nurtures sexual violence; indeed, as critical agents of social change.

REFERENCES

- Alanen, L. (1998). Children and the family order: Constraints and competencies. In I. Hutchby & J.
- Alloway, N. (1995). Eight's too late: Early childhood education and gender reform. *Unicorn*, 21(4), 19-27.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood*. Jonathan Cape.
- Badaszewski, P. D. (2014). *Beyond the binary: How college men construct positive masculinity*. (Publication No. 9949332852202959). [Doctoral dissertation, University of Georgia]. Proquest.
- Banse, R., Gawronski, B., Rebetez, C., Gutt, H., & Morton, J. B. (2010). The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: Relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility. *Developmental Science*, 13(2), 298- 306.
- Bhana, D. (2003). Children are children: Gender doesn't matter. *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, 56, 37-45.
- Bhana, D. (2009). "They've got all the knowledge": HIV education, gender and sexuality in South African primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 165-177.
- Bhana, D. (2007). The price of innocence: Teachers, gender, childhood sexuality, HIV and AIDS in early schooling. *International Journal of Inclusive Education*, 11(4), 431-444.
- Bhana, D. (2013). Gender violence in and around schools: Time to get to zero. *African Safety Promotional Journal*, 11(2), 38-47.
- Bialystok, L. (2019). Ontario teachers' perceptions of the controversial update to sexual health and human development. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 1-41.
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Blaise, M., Rooney, T., & Pollitt, J. (2019). Weather wanderings. *Journal of Public Pedagogies*, 4, 166-170.
- Buch, E.D. & Staller, K.M. (2007). The feminist practice of ethnography. In S.N. Hesse-Biber & P.L. Leavy (Eds.), *Feminist research practice: A primer* (pp. 187-222). Sage Publications.
- Burman, E. (2017). *Deconstructing developmental psychology* (3rd ed.). Routledge.
- Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. Peter Lang Publishing.
- Carlson, D. (2014). The bully curriculum: Gender, sexualities, and the new authoritarian populism in education. In E. J. Meyer & D. Carlson (Eds.), *Gender and sexualities in education: A reader* (pp. 175-187). Peter Lang.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Allen & Unwin.
- Connell, R.W. (2005). Growing up masculine: Rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities. *Irish Journal of Sociology*, 14(2), 11-28.
- Connell, R. W. & Pearse, R. (2015). *Gender: In world perspective* (3rd ed.). Polity Press.
- Christensen, P. H. (2004) Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children and Society*, 18(2), 165-76.
- Dartnall, E. & Jewkes, R. (2013). Sexual violence against women: The scope of the problem. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics and Gynaecology*, 27(2013), 3-13.

- Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. Allen & Unwin Pty Ltd.
- Deveau, J.L. (2009). Examining the institutional ethnographer's toolkit. *Journal of the Society for Socialist Studies*, 1-19.
- Dyer, H. (2017). Queer futurity and childhood innocence: Beyond the injury of development. *Global Studies of Childhood*, 7(3), 290-302.
- Epstein, R., Blake, J.J., & González, T. (2017). *Girl interrupted: The erasure of black girls' childhood*. The Georgetown Law Centre on Poverty and Inequality. <https://genderjusticeandopportunity.georgetown.edu/wp-content/uploads/2020/06/girlhood-interrupted.pdf>
- Epstein, D. & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Open University Press.
- Farmer, D. & Cepin, J. (2015). Creative visual methods in research with children and young people. In R. Evans & L. Holt (Eds.), *Methodological approaches: Geographies of children and young people* 2 (pp. 1-31). Springer Singapore.
- Flood, M. (2007). Why violence against women and girls happens, and how to prevent it. *Redress*, 16(2), 13-19.
- Forber-Pratt, A. J., & Espelage, D. L. (2018). Sexual violence in K-12 settings. In H. Shapiro (Ed.), *The Wiley handbook on violence in education: Forms, factors, and preventions* (pp. 375-392). John Wiley & Sons.
- Gabriel, N. (2014). Growing up beside you: A relational sociology of early childhood. *History of the Human Sciences*, 27(3), 116-135.
- Garlen, J.C. (2019). Interrogating innocence: "Childhood" as exclusionary social practice. *Childhood*, 26(1), 56-67.
- Giroux, H. A. (1998). Stealing innocence: The politics of child beauty pageants. In H. Jenkins (Ed.), *The children's culture reader* (pp. 265-282). New York University Press.
- Harding, D. (2004). Introduction: Standpoint theory as a site of political, philosophic, and scientific debate. In S. Harding (Ed.), *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies* (pp. 1-16). Routledge.
- Heslop, J., Parkes, J., Januario, F., Sabba, S., Oando, S. & Hess, T. (2015). Sexuality, sexual norms and schooling: Choice-coercion dilemmas. In J. Parkes (Ed.), *Gender violence in poverty contexts: The educational challenge* (pp. 135-150). Routledge.
- Hird, M. & Jackson, S. (2001). Where 'angels' and 'wusses' fear to tread: Sexual coercion in adolescent dating relationships. *Journal of Sociology*, 37(1), 27-43.
- Huuki, T. & Renold, E. (2016). Crush: Mapping historical, material and affective force relations in young children's hetero-sexual playground play. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 754-769.
- Jere, C.M. (2015). School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000232107>
- Kimmel, M.S. (1997). Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity. In M.M Gergen & S.N. Davis (Eds.), *Toward a new psychology of gender* (pp. 223-242). Routledge.
- Kupers, T.A. (2005). Toxic masculinity as a barrier to mental health treatment in prison. *Journal of Clinical Psychology*, 61(6), 713-724.
- Leach, F., Dunne, M. & Salvi, F. (2014). *School-related gender-based violence: A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to school-related gender-based violence (SRGBV) for the education sector*. Retrieved from

- <https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/schoolrelatedgenderbasedviolenceunesco-globalreview-jan2014.pdf>
- Leach, F. (2015). Research gender violence in schools in poverty contexts: Conceptual and methodological challenges. In J. Parkes (Ed.), *Gender violence in poverty contexts: The educational challenge* (pp. 30–48). Routledge.
- Leach, F. & Mitchell, C. (2006). *Situating the study of gender violence in and around schools*. (pp. 3-12). Trentham Books.
- Leavy, P. & Harris, A. (2019). *Contemporary feminist research from theory to practice*. The Guilford Press.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society*. Open University Press.
- Ontario Ministry of Education. (2016). *The kindergarten program*. Retrieved from <https://files.ontario.ca/books/kindergarten-program-en.pdf>
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Paul Champlain Publishing Ltd.
- MacNaughton, G. (2006). Constructing gender in early-years education. In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE handbook of gender and education* (pp. 127-138). SAGE Publications Ltd.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.
- Meyer, E.J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education* 20(6), 555–570.
- Meyer, E.J. (2009). *Gender, bullying, and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools*. Teachers College Press.
- Ministry of Children, Community and Social Services (MCCSS). (2021). *Sexual violence*. Available at: <https://www.ontario.ca/page/sexual-violence> (accessed 14 June 2021).
- Moma, A.K. (2015). Informing school-led intervention and prevention of sexual violence against girls at school: Voices from the school playground. *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, 29(3), 42–52.
- Mukherji, P., & Albon, D. (2010). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. Sage.
- Osgood, J. & Robinson, K. (2017). Celebrating pioneering and contemporary feminist approaches to studying gender in early childhood. In K. Smith, K. Alexander & S. Campbell (Eds.), *Feminism(s) in early childhood: Using feminist theories in research and practice* (pp. 35–47). Springer Singapore.
- Pain, R. (1991). Space, sexual violence and social control: Integrating geographical and feminist analyses of women's fear of crime. *Progress in Human Geography*, 15(4), 415–431.
- Pinheiro, P.S. (2006). *World report on violence against children*. United Nations Secretary General's Study on Violence against Children.
- Prioletta, J. (2020a). Patriarchy in the preschool classroom: Examining the effects of developmental ideologies on teachers' perspectives and practices around play and gender. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(3), 242–252.
- Prioletta, J. (2020b). *Unmasking the institutionalization of gender-based violence in Ontario's kindergarten education program: The hidden effects of play-based learning* (Doctoral dissertation). University of Toronto, OISE, Toronto, ON.

- Prout, A., & James, A. (1997) A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.) (pp. 7-32). Falmer.
- Renold, E. (2002). Presumed innocence: (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood*, 9, 415-434.
- Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596.
- Riordan, S. (1999). Indecent exposure: The impact upon the victim's fear of sexual crime. *The Journal of Forensic Psychiatry*, 10(2), 309-316.
- Robinson, K.H. (2013). *Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. Routledge.
- Robinson, K.H., & Davies, C. (2017). Sexuality education in early childhood. In L. Allen & M.L.
- Santos, M.J., Mascarenhas, M.D.M., Malta, D.C. & da Silva, M.M.A. (2019). Prevalence of sexual violence and associated factors among primary school students – Brazil, 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2), 535-544.
- Shakeshaft, C. (2002). Sexual violence in schools. In J. Koch & B. Irby (Eds.), *Defining and redefining gender equity in education* (pp. 117-132). Information Age Publishing.
- Smith, D.E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Northeastern University Press.
- Smith, D.E. (2006). *Institutional ethnography as practice*. Rowman & Littlefield.
- Taylor, C., Singh, A., & Common, D. (2019, November 8). *More than 1 in 7 girls say they were sexually assaulted by another student—but schools lack policies to help*. CBC. <https://www.cbc.ca/news/canada/marketplace-school-violence-sexual-violence-1.5329520>
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.
- Tolman, D., Spencer, R., Rosen-Reynoso, M. & Porche, M. (2003). Sowing the seeds of violence in heterosexual relationships: Early adolescents narrate compulsory heterosexuality. *Journal of Social Issues*, 59(1), 159-178.
- Trent University. (nd). *Sexual violence*. Available at: <https://www.trentu.ca/sexualviolence/> (accessed 16 June 2021).
- UNAIDS. (2004). *Executive summary: 2004 report on the global AIDS epidemic*. UNAIDS United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
- (UNESCO). (2016a). *Global guidance on addressing school-related gender-based violence*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
- (UNESCO). (2016b). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*.
- University of Ottawa. (nd). *Sexual violence: Support and prevention*. Available at: <https://www.uottawa.ca/sexual-violence-support-and-prevention/definitions> (accessed 16 June 2021).
- Van Ausdale, D., & Feagin, J.R. (2001). *The first R: How children learn race and racism*. Rowman and Littlefield.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. Verso.
- Warin, J., & Adriany, V. (2017). Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of Gender Studies*, 26(4), 375-386.

Warin, J., & Price, D. (2020). Transgender awareness in early years education (EYE): 'we haven't got any of those here'. *Early Years*, 40(1), 140-154.

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

World Health Organization (WHO). (2002). Sexual violence. *World report on violence and health* (pp. 147-18).

Wyness, M.G. (2019). *Childhood and society – An introduction to the sociology of childhood* (3rd ed). Palgrave Macmillan.

JESSICA PRIOLETTA (she/her) is an Assistant Professor in the School of Education at Bishop's University, Canada. Her research engages with critical feminist theories to examine how gender violence, namely violence against girls, propagates and is resisted at the intersections of childhood and early education. Jessica also investigates critical sexuality education as transformative practice in kindergarten education. jpriolet@ubishops.ca

JESSICA PRIOLETTA (she/her) est professeure adjointe à l'École d'éducation de l'Université Bishop's, au Canada. Elle s'intéresse à l'étude de la propagation et de la résistance à la violence liée au genre, en particulier la violence contre les filles, en utilisant des théories féministes critiques. Elle se concentre sur les intersections de l'enfance et de l'éducation précoce. Jessica s'intéresse aussi à l'éducation sexuelle critique comme une méthode de pratique transformative dans l'éducation préscolaire. jpriolet@ubishops.ca

CREATING A VIRTUAL EQUITY, DIVERSITY, AND INCLUSION COMMUNITY OF PRACTICE

TEHMINA KHWAJA *Camosun College*

AMANDA WAGER, MELISSA LYON *Vancouver Island University*

DENISE O'NEIL GREEN *University of Toronto*

ABSTRACT. Post-secondary institutions in Canada are trying to bring about policy and culture change to promote equity, diversity, and inclusion (EDI) on their campuses. Uniquely, smaller institutions face barriers due to lack of capacity and personnel. As such, the research presented in this note from the field recommends that forming virtual communities of practice to learn EDI best practices from similar institutions can aid in building capacity and addressing those barriers. However, for EDI communities of practice to be sustainable, the folks leading the community have to be in ongoing, empowered EDI positions rather than being precarious contract employees, as is often the case at smaller Canadian institutions.

CRÉATION D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE VIRTUELLE SUR L'ÉQUITÉ, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION

RÉSUMÉ. Les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada veulent instaurer des changements politiques et culturels pour promouvoir l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI). Les petites institutions font face à des obstacles uniques en raison du manque de ressources et de personnel. Les découvertes présentées dans ce relevé de recherches recommandent de former des communautés de pratique virtuelles pour apprendre les meilleures pratiques en matière d'EDI auprès d'institutions similaires, ce qui peut aider à surmonter ces obstacles. Pour que les communautés de pratique en matière d'EDI soient durables, les personnes qui dirigent la communauté doivent occuper des postes permanents et autonomes en matière d'EDI, plutôt que d'être des employés contractuels précaires, comme c'est souvent le cas dans les petites institutions canadiennes.

Canadian universities are furthering efforts to cultivate equity, diversity, and inclusion (EDI) on their campuses through university policy making. These efforts also respond to requirements by federal research funding agencies (Canada Research Chairs, 2018) and social movements to make the Canadian narrative of a multicultural society and nation a true reality. Small and medium-sized universities have unique contexts and challenges that require EDI policies and strategic plans be developed in alignment with their particular needs. Since many small institutions lack funding, personnel, and resources for effective EDI policy and culture change, it is beneficial to form a *community of practice* where members across various institutions work collaboratively to share and learn best practices from one another (Wenger, 1998). Such collaborations require effective relationship building that, for some, became more challenging due to the COVID-19 pandemic because of the inability to meet in person. This note from the field illustrates one institution's experience with its efforts to develop a virtual EDI community of practice across 14 universities with interwoven activities of virtual relationship building. We also discuss barriers and advantages of developing a virtual EDI community of practice and provide recommendations for successful implementation.

RATIONALE

Despite Canada's multicultural image, systemic barriers for underrepresented groups remain in Canadian higher education (Abawi, 2018; Campbell, 2019; Fleras, 2014; Henry et al., 2017a; Joseph et al., 2020; Tamtik & Guenter, 2019; Universities Canada, 2019). These underrepresented groups include women and gender non-binary individuals; racialized persons, such as African / Black people; people with disabilities; 2SLGBTQI+ individuals; and Indigenous Canadians. Equity, diversity, and inclusion are considered to be important principles of academic excellence. Yet, the definitions of these terms remain contested (Tamtik & Guenter, 2019; Universities Canada, 2017). The Tri-Agency Institutional Programs Secretariat defines *equity* as “the removal of systemic barriers and biases, to enact the practice of inclusion so that all individuals have equal access to and can benefit from the programs;” *diversity* as “differences in race, colour, place of origin, religion, immigrant and newcomer status, ethnic origin, ability, sex, sexual orientation, gender identity, gender expression, and age;” and *inclusion* as the understanding that “individuals must be and feel valued, respected and equally supported” (Canada Research Chairs, 2019, paras. 1–2).

The Government of Canada has leveraged research funding to encourage universities to support EDI. The government also requires that they

establish equity targets and develop EDI action plans to qualify for research funding allocations (Canada Research Chairs, 2018; Side & Robbins, 2007). Even though there is widespread acceptance that EDI principles need to be prioritized and integrated into university policy and planning (Henry et al., 2017a; Universities Canada, 2019), not all universities have EDI action plans. Challenges to EDI work range from resistance to change to symbolic gestures that do not lead to meaningful transformation (Ahmed, 2007, 2012; Gil et al., 2018; Smith, 2020; Tavares, 2021; Williams, 2013). As loosely coupled systems (Weick, 2000), academic organizations are not conducive to change initiatives, such as those interwoven in EDI work. Furthermore, neoliberal approaches underlying universities uphold supremacy of capitalism and Whiteness, and treat inequalities as an individual issue (Acker, 2012; Henry et al., 2017b; Joseph et al., 2020). This individualism permeates EDI work with diversity officers – the majority of whom are women and/or racialized persons (Williams & Wade-Golden, 2013) – often working in silos and isolation (Green, 2018; Nixon, 2017). As learning organizations (Senge, 2000), universities can create communities of practice (Wenger, 1988) to break down these silos and support collaborative learning about EDI.

DEVELOPMENT OF A COMMUNITY OF PRACTICE

The institution leading this initiative is a small university located in British Columbia that began developing its EDI action plan in 2019. To learn best practices in EDI action planning, a decision to collaborate with similarly placed universities across Canada was made. A federal knowledge mobilization grant was secured to hold an event with the stated goal to provide a space for the participating universities to congregate and develop a deeper understanding of research-based EDI best practices and launch an EDI community of practice.

PARTICIPATING INSTITUTIONS

The host university invited all 41 members of the Alliance of Canadian Comprehensive Research Universities (ACCRU), a network of small and medium-sized comprehensive universities from across Canada. ACCRU member universities range in size from small (700–5,000 annual full-time enrollment) to medium (5,000–15,000 annual full-time enrollment). Thirteen universities responded to the invitation and agreed to participate in the initiative.

VIRTUAL EDI SYMPOSIUM

To initiate this collaboration, a two-day symposium was organized in March 2021 to provide a platform for sharing EDI research, including quantitative and qualitative data, and evidence-based EDI best practices to co-create institutional materials, plans, and policies aimed at bringing about meaningful and lasting cultural change in the participating institutions' home communities. The symposium was initially envisioned as an in-person launching event, but had to pivot online due to the COVID-19 pandemic. Presentations were invited from participating universities with a focus on EDI best practices. There was intentionality around including speakers and an event management team comprised of members belonging to underrepresented groups to make the event and community as diverse and inclusive as possible (Barrows et al., 2021).

The symposium sessions ranged from a plenary session in webinar format to Zoom breakout rooms for communication training and collaborative learning. An interactive Padlet board provided a space for mapping participant locations, giving feedback to presenters, brainstorming ideas, providing suggestions, and offering expertise. A virtual space for continued collaboration in a community of practice was created with Microsoft Teams. All technology tools were free online resources (such as Canva and Padlet) or provided by the host university (such as Zoom and Microsoft Teams), allowing users to record and retain notes and interactions. About 74% attendance ($N = 163$) by symposium registrants (219) was recorded, which is quite substantial for free virtual webinars.

CHALLENGES TO ACTIVE AND CONTINUED PARTICIPATION

The virtual collaboration that began in the middle of the pandemic presented several challenges to relationship building and continued engagement. Firstly, all but one of the folks involved in leading the initiative were in precarious contract positions, with graduate students providing support. The lack of involvement by permanent employees who could continue the community negatively impacted its sustainability since all EDI employees were in contract positions and left the host university shortly before or after the community was launched.

Secondly, active engagement proved somewhat difficult to ensure. For example, limited active participation was observed in collaborative sessions of the virtual symposium. This is likely due to "Zoom fatigue" and added screen times, workloads, and scheduling difficulties for often overburdened and under-resourced EDI personnel at smaller universities during the pandemic. As well, even though two iterations of a pre-

symposium networking event were organized, multiple rounds of relationship building and involvement of institutional representatives in senior roles would have enhanced engagement. The pre-symposium event served as a quick introduction. However, since all participating universities were ACCRU members, the senior leadership at the host university had existing relationships that could have potentially been leveraged to enhance participation. Instead, the two academic leads (both new immigrants to Canada with little access to established networks) were responsible for all aspects – including marketing – of the symposium and community of practice with little institutional support. This gap in assistance points to the common challenge of under-resourced EDI personnel working with little administrative support at academic institutions (Leon, 2014; Nixon, 2017; Williams & Wade-Golden, 2013).

Thirdly, the sudden pivot to virtual spaces, particularly navigating new technology tools such as the Padlet board and Microsoft Teams, was not comfortable for some participants. Due to added burden on IT staff in the pandemic, tech support could not be provided for all participants.

Lastly, the post-event anonymous survey administered among 53 participants of invited collaborative / interactive sessions had a response rate of 37% ($n = 20$). The low response rate is likely due to survey fatigue during the pandemic, and may also indicate limited interest or bandwidth for continued engagement by the participants who chose not to respond to the survey. However, those who did respond to the survey were enthusiastic about their participation and expressed interest in a continued community of practice.

ADVANTAGES OF VIRTUAL COLLABORATIONS

Despite the challenges, the benefits of meeting in virtual collaborative spaces cannot be underestimated. Firstly, and most importantly, the virtual format for collaborations is highly inclusive as it allows easier accessibility for persons with disabilities and those with care responsibilities. For example, symposium participants with mobility disabilities did not need to travel or navigate potentially inaccessible spaces. Zoom live transcription facilitated the event for participants with impaired hearing. The availability of the recordings to registrants enabled them to access and share the content post event. Furthermore, a virtual event allowed for more remote participation by those who would not have been able to attend the event in person due to costs. For instance, the initial in-person event would have accommodated fewer than 50 guests (instead of the 219 who registered) due to space and accommodation

limitations. The grant funds could have paid for a few presenters, but for many participants, the travel and accommodation expenses would have been prohibitive. Hence, the virtual format has the potential to expand participation considerably, ensuring the inclusion of attendees with varying financial, family / care responsibilities, and abilities. The high rate of symposium attendance (74% of registrants attended some or all sessions, as noted earlier) speaks to the significance of the topic and ease of virtual participation which facilitated inclusion.

Secondly, the combination of large and small group activities in the virtual symposium enabled the participating universities to collaboratively share and learn evidence- and experience-based EDI best practices. Examples of effective best practices that worked for participants included cluster hiring of applicants from equity-deserving groups, creating dedicated positions for Indigenous researchers, incorporating EDI in the curriculum, outsourcing EDI training and surveys, decolonizing research by valuing Indigenous and community-based research, and proactive incorporation of Universal Design for Learning in pedagogy and systems, to name a few.

Thirdly, as evident from the Padlet board activity and the survey feedback (see Figure 1), virtually collaborating on EDI best practices with similarly placed institutions was a welcome experience for involved university representatives.

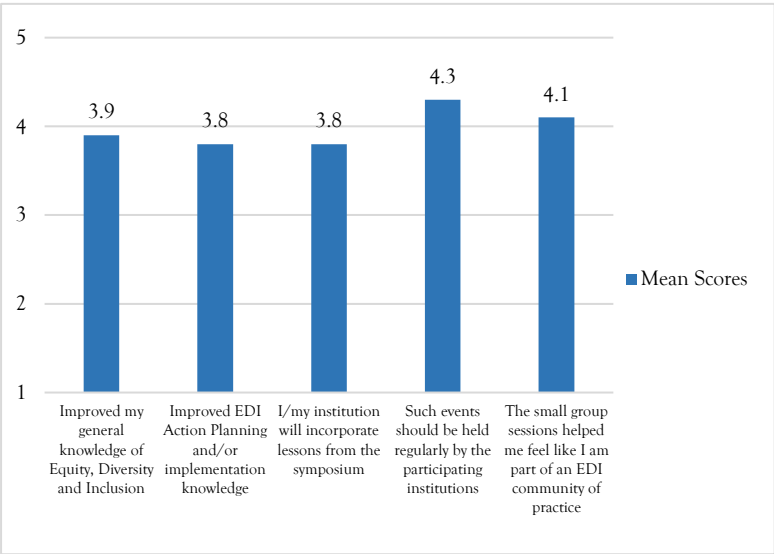


FIGURE 1. *EDI symposium participation survey responses*

Note. Likert scale range from 1 = *strongly disagree* to 5 = *strongly agree* (n = 20)

Most participants expressed a desire to continue the collaborations with more events and the community of practice. This sentiment is aptly reflected in the following comment by a survey participant in response to the prompt about their main takeaway from the virtual symposium:

That there is great disparity between where different universities are at in terms of their EDI planning, but also that they can learn from each other and be inspired in hearing what others do. Connection between universities and creating strong community of practice is key to not do the same mistakes and progress faster in EDI action plans and practices.

Finally, the virtual Microsoft Teams space continues to be available for collaboration as it allows access and inclusion for participants around the country, and potentially around the globe. The possibilities for virtual communities of practice are endless. Moreover, recommendations and lessons are provided to help inform practitioners who wish to successfully replicate, and indeed extend, our experience with creating a virtual EDI community of practice.

LESSONS LEARNED AND RECOMMENDATIONS

This was the first experience of our team with creating virtual communities of practice. As such, we learned lessons that may help inform our future endeavours and those of others in academia. We highlight the main points below.

First, since the project leads (i.e., a research chair and postdoctoral fellow) were in academic (versus administrative) positions and did not lead the university's EDI initiatives, established relationships and required networking within the organization were lacking from the outset. Active participation in the event and the community of practice could have been improved if there were pre-existing and established relationships among permanent EDI employees in place before commencing the collaboration. This mismatch in roles provides evidence of Weick's (2000) loose coupling theory of leadership in academic organizations, which posits that systems are weakly associated in universities and often result in ambiguity in roles and outcomes.

Second, project leads were not provided any administrative support from the host university. Working with a small team of academics and students with little or no virtual event planning experience and little technical support, we had to divert our time and energy to administrative issues and learning technological tools at the expense of time spent on relationship building. We suggest that institutions seeking to lead EDI communities of practice provide this support to allow relationships to flourish.

Third, small institutions are required to fulfill federal expectations with limited capacity, and EDI work often falls to individual EDI personnel with little or no support. Forming communities of practice across institutions can help build capacity, ease some of the burden placed on EDI officers, and help institutions collaboratively learn evidence- and experience-based EDI best practices. Entering into formal or informal partnerships such as the one described here can also help collectivize EDI work rather than individualize it, which commonly results in overburdening the sole EDI officer at smaller institutions, and disrupt the neoliberal commodification of higher education. In terms of research, more studies are needed to highlight EDI communities of practice at and across universities because this perspective aligns well with aspirations to decolonize higher education by collectivizing knowledge and resources instead of competing for scarce funding and expertise.

Lastly, the building of virtual communities of practice across institutions comes with many challenges and is only truly sustainable when personnel in ongoing, empowered positions are involved and adequate technical and administrative support is provided. With most EDI staff at smaller institutions, including the host university in this instance, in precarious contract positions with little or no influence, this promising practice could not be implemented fully in our experience, even as its immediate benefits were obvious. A larger role and more support, both in terms of funding and networking, from senior administrators and faculty would aid in sustaining the community.

CONCLUSION

EDI is increasingly considered essential to academic excellence, prompting grant funding agencies and institutions to bring EDI from the margins to the center of policy making and organizational culture. Collaborative learning opportunities are often not available for EDI administrators at smaller institutions. Yet such collaborations are especially relevant and important due to the evolving nature of EDI planning (Ahmed, 2012). Virtual EDI CoPs involving multiple universities can help break down silos in academia and allow smaller institutions to pool knowledge and experience to help each other grow. Virtual events and collaborations are also likely to become more prevalent in the aftermath of the COVID-19 pandemic due to their greater inclusivity, and we hope our experience may help guide other institutions seeking to develop EDI collaborations across universities with similar challenges.

ACKNOWLEDGEMENT

This research was made possible by a Social Sciences and Humanities Research Council Connection Grant.

REFERENCES

- Abawi, Z. E. (2018). Factors and processes of racialization in the Canadian academe. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 9(1), 85–95. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/43032>
- Acker, J. (2012). Gendered organizations and intersectionality: Problems and possibilities. *Equality, Diversity and Inclusion*, 31(3), 214–224. <https://doi.org/10.1108/02610151211209072>
- Ahmed, S. (2007). 'You end up doing the document rather than doing the doing': Diversity, race equality and the politics of documentation. *Ethnic and Racial Studies*, 30(4), 590–609. <https://doi.org/10.1080/01419870701356015>
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Barrows, A. S., Sukhai, M. A., & Coe, I. R. (2021). So, you want to host an inclusive and accessible conference? *FACETS*, 6(1), 131–138. <https://doi.org/10.1139/facets-2020-0017>
- Campbell, A. (2019). Equity education initiatives within Canadian universities: Promise and limits. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 25(2), 51–61. <https://doi.org/10.1080/13603108.2019.1631226>
- Canada Research Chairs. (2018). *Equity, diversity and inclusion action plan*. https://www.chairs-chaires.gc.ca/program-programme/equity-equite/action_plan-plan_action-eng.aspx
- Canada Research Chairs. (2019). *Creating an equitable, diverse and inclusive research environment: A best practices guide for recruitment, hiring and retention*. https://www.chairs-chaires.gc.ca/program-programme/equity-equite/best_practices-pratiques_examplaires-eng.aspx
- Fleras, A. (2014). *Racisms in a multicultural Canada: Paradoxes, politics, and resistance*. Wilfrid Laurier University Press.
- Gill, G. K., McNally, M. J., & Berman, V. (2018). Effective diversity, equity, and inclusion practices. *Healthcare Management Forum*, 31(5), 196–199. <https://doi.org/10.1177/0840470418773785>
- Green, D. O. (2018). Integrating equity, diversity, and inclusion into the DNA of public universities: Reflections of a chief diversity officer. In S. Thompson (Ed.), *Diversity in Higher Education: Vol. 20. Campus Diversity Triumphs: Valleys of Hope* (pp. 185–199). Emerald Publishing Limited.
- Henry, F., Dua, E., James, C. E., Kobayashi, A., Li, P., Ramos, H., & Smith, M. S. (2017a). *The equity myth: Racialization and Indigeneity at Canadian universities*. UBC Press.
- Henry, F., Dua, E., Kobayashi, A., James, C., Li, P., Ramos, H., & Smith, M. S. (2017b). Race, racialization and Indigeneity in Canadian universities. *Race Ethnicity and Education*, 20(3), 300–314. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1260226>
- Joseph, A. J., Janes, J., Badwall, H., & Almeida, S. (2020). Preserving white comfort and safety: The politics of race erasure in academe. *Social Identities*, 26(2), 166–185. <https://doi.org/10.1080/13504630.2019.1671184>

- Leon, R. A. (2014). The chief diversity officer: An examination of CDO models and strategies. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(2), 77–91. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035586>
- Nixon, M. L. (2017). Experiences of women of color university chief diversity officers. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(4), 301–317. <https://doi.org/10.1037/dhe0000043>
- Senge, P. M. (2000). Building learning organizations. In M. C. Brown II (Ed.), *Organization & Governance in Higher Education* (5th ed., pp. 287–304). Pearson Custom Publishing.
- Side, K., & Robbins, W. (2007). Institutionalizing inequalities in Canadian universities: The Canada Research Chairs Program. *NWSA Journal*, 19(3), 163–181. <https://www.jstor.org/stable/40071234>
- Smith, D. G. (2020). *Diversity's promise for higher education: Making it work*. JHU Press.
- Tamtik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities – How far have we come? *Canadian Journal of Higher Education*, 49(3), 41–56. <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188529/186359>
- Tavares, V. (2021). Feeling excluded: International students experience equity, diversity and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2008536>
- Universities Canada. (2017, October 26). *Universities Canada principles on equity, diversity and inclusion*. <https://www.univcan.ca/media-room/media-releases/universities-canada-principles-equity-diversity-inclusion/>
- Universities Canada. (2019). *Equity diversity and inclusion at Canadian universities: Report on the 2019 national survey*. <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2019/11/Equity-diversity-and-inclusion-at-Canadian-universities-report-on-the-2019-national-survey-Nov-2019-1.pdf>
- Weick, K. E. (2000). Educational organizations as loosely coupled systems. In M. C. Brown II (Ed.), *Organization & Governance in Higher Education* (5th ed., pp. 36–49). Pearson Custom Publishing.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Williams, D. A. (2013). *Strategic diversity leadership: Activating change and transformation in higher education*. Stylus Publishing.
- Williams, D. A., & Wade-Golden, K. C. (2013). *The chief diversity officer: Strategy, structure, and change management*. Stylus Publishing.

TEHMINA KHWAJA is an international higher education scholar-practitioner associated with academia in Pakistan, the United States, and Canada. She has held a tenure track faculty position and postdoctoral fellowship over her academic career. She has a PhD in educational policy, planning, and leadership in higher education from the College of William & Mary in the United States, where she was a Fulbright student from Pakistan. She is co-editor of the book *Critical Approaches to Women and Gender in Higher Education*. Her research interests include EDI in higher education, gender and academic leadership, academic culture, and qualitative methodology. She is currently working as the director of equity, diversity, and inclusion at Camosun College in British Columbia, Canada. tehminal.khwaja@gmail.com

AMANDA WAGER is a Tier 2 Canada Research Chair in community-engaged research and professor in the Faculty of Education at Vancouver Island University in Canada. Of Jewish Ashkenazi ancestry, born in Los Angeles and having grown up in Amsterdam, she embraces learning languages and creating art as cultural advocacy. Her research focuses on community-led public art projects involving languages, literacies, and participatory arts-based methodologies, such as storytelling, theatre, mural painting, spoken word poetry, and hip-hop music. Amanda is the founding director of arc: A Centre for Art, Research & Community that works together with many communities across Vancouver Island and beyond using the arts as a form of bridging communities, truth-telling, and language reawakening. amanda.wager@viu.ca

DENISE O'NEIL GREEN is an internationally recognized expert in EDI, organizational change, and transformational leadership. She is an associate professor, graduate faculty, in the Department of Social Justice Education, OISE (Status-Only professor), at the University of Toronto. As vice-president, she founded the Division of Equity and Community Inclusion at Toronto Metropolitan University (TMU, formerly Ryerson; 2017–2022) and was the inaugural assistant vice-president / vice-provost, EDI at TMU in 2012. Dr. Green has co-authored *The Case for Affirmative Action on Campus: Concepts of Equity, Considerations for Practice* and *100 Accomplished Black Canadian Women* (2016, 2018, 2020, and 2022 editions). Dr. Green earned her PhD in higher education and public policy from the University of Michigan. drdeniseoneilgreen@gmail.com

MELISSA LYON holds an MEd in special education and is the director of Accessibility & Inclusion Matter Consulting. She is a person with a disability who is passionate about creating more inclusive spaces and including disability as part of all EDI initiatives. She has worked as an instructor teaching an accessibility and inclusion course she developed, as a learning experience designer for accessibility, as a curriculum developer, as a student researcher, and as a disability consultant. She has been very involved in facilitating workshops provincially and locally to educate public sector employees about the Accessible BC Act requirements. She is a member of the BC Employment Accessibility Standard Technical Committee and the BC Youth Employment Strategy. melissa.lyon@viu.ca

TEHMINA KHWAJA est une spécialiste universitaire-praticienne en éducation supérieure internationale associée à l'académie universitaire au Pakistan, aux États-Unis et au Canada. Elle a occupé un poste de professeur titulaire et de boursière postdoctorale durant sa carrière universitaire. Elle détient un doctorat en politique éducative, planification et leadership en éducation supérieure du College of William & Mary aux États-Unis, où elle a été une boursière Fulbright du Pakistan. Elle est co-éditrice du livre *Critical Approaches to Women and Gender in Higher Education*. Ses domaines de recherche comprennent l'EDI dans l'enseignement supérieur, le genre et le leadership académique, la culture académique et la méthodologie qualitative. Elle travaille actuellement en tant que directrice de l'équité, de la diversité et de l'inclusion au Camosun College en Colombie-Britannique, Canada. tehmina.khwaja@gmail.com

AMANDA WAGER est titulaire d'une chaire de recherche du Canada de niveau 2 en recherche engagée auprès de la communauté. Elle est professeure à la faculté d'éducation de l'Université de l'île de Vancouver au Canada. D'ascendance juive ashkénaze, née à Los Angeles et ayant grandi à Amsterdam, elle valorise l'apprentissage des langues et la création artistique comme moyens de plaidoyer culturel. Sa recherche porte sur les projets d'art public menés par la communauté qui met de l'avant les langues, les littératies et les méthodologies participatives basées sur les arts, tels que le récit, le théâtre, la peinture murale, la poésie parlée et la musique hip-hop. Amanda est la directrice fondatrice d'arc : un centre d'art, de recherche et de communauté qui travaille en collaboration avec de nombreuses communautés à travers l'île de Vancouver ainsi qu'ailleurs en utilisant les arts comme moyen de rapprochement des communautés, de révélation de la vérité et de réveil linguistique. amanda.wager@viu.ca

DENISE O'NEIL GREEN est une experte reconnue au niveau international en matière d'EDI (équité, diversité et inclusion), de changement organisationnel et de leadership transformationnel. Elle est professeure associée au Département d'éducation pour la justice sociale, OISE (professeure « Status-only »), à l'Université de Toronto. En tant que vice-présidente, elle a fondé la Division de l'équité et de l'inclusion communautaire à l'Université métropolitaine de Toronto (UMT, anciennement Ryerson ; 2017-2022) et a été la première vice-présidente adjointe/vice-prévôts, EDI à l'UMT en 2012. Dre Green est co-auteure de *The Case for Affirmative Action on Campus: Concepts of Equity, Considerations for Practice* et *100 Accomplished Black Canadian Women* (édition 2016, 2018, 2020 et 2022). Dre Green a obtenu son doctorat en éducation supérieure et en politique publique de l'Université du Michigan. drdeniseoneilgreen@gmail.com

MELISSA LYON détient une MEd en éducation spécialisée et est la directrice de la société de conseil Accessibility & Inclusion Matter. Elle est une personne ayant un handicap qui s'engage à créer des espaces plus inclusifs et à faire inclure le handicap dans toutes les initiatives d'EDI. Elle a enseigné une classe sur l'accessibilité et l'inclusion qu'elle a développée, en tant que conceptrice d'expériences d'apprentissage pour l'accessibilité, en tant que conceptrice de curriculum, en tant que chercheuse étudiante et en tant que consultante en matière de handicap. Elle a été très impliquée dans la facilitation d'ateliers au

niveau provincial et local pour sensibiliser les employés du secteur public aux exigences de la loi Accessible BC. Elle est également membre du comité technique de la norme d'accessibilité à l'emploi de la Colombie-Britannique et de la stratégie d'emploi des jeunes de la Colombie-Britannique.
melissa.lyon@viu.ca

POUR UNE VÉRITABLE « ÉDUCATION À » LA LANGUE À L'ÉCOLE

MARIE-HÉLÈNE FORGET *Université du Québec à Trois-Rivières*

ALICE VANLINT *Université Laval*

RÉSUMÉ. Cette Note du terrain invite à une réflexion sur le fait que les enjeux et les controverses qui animent la langue sont actuellement exclus des écoles du Québec. Nous avons posé les jalons d'une conception de l'enseignement de la langue qui s'inspire de l'approche des « Éducat^{ions} à... ». Nous proposons de revoir les finalités éducatives afin qu'elles visent le développement d'une pensée critique et d'un pouvoir d'agir *avec* et *sur* la langue qui permettront à l'élève de contribuer à l'évolution de la culture écrite de la société. Par ailleurs, nous proposons à la personne enseignante d'adopter des démarches pédagogiques interdisciplinaires et de jouer pleinement son rôle de médiateur culturel.

FOR A GENUINE "EDUCATION TO" LANGUAGE IN SCHOOLS

ABSTRACT. This Note from the Field reflects on the fact that issues and controversies regarding language are excluded from Québec schools. We have laid the foundation for a conception of language teaching that is inspired by the francophone approach named *Éducat^{ions} à*. By doing so, we suggest revisiting the purposes and objectives of education to better help learners develop critical thinking skills, as well as the power to act *with* and *on* language. This, we argue, would allow students to contribute to the evolution of our society's written culture. We further propose that teachers adopt interdisciplinary pedagogical approaches, and we encourage them to take on the role of cultural mediators.

Au Québec, la question du niveau de littératie des élèves du primaire et du secondaire refait surface dans la sphère publique ainsi que dans les médias de manière récurrente offrant souvent le point de vue selon lequel l'école doit faire mieux en matière d'enseignement de la langue (voir par exemple : Chartrand, 2021, 1er juin; Conseil des ministres de l'Éducation, 2019; Dezutter et al., 2017, 14 décembre; Scali, 2018, 7 mai). Si la maîtrise

de l'écrit est d'une importance incontestable dans une société comme la nôtre, notre préoccupation collective pour la (seule) maîtrise du « code » ne nous empêche-t-elle pas de considérer l'importance d'éduquer les élèves sur d'autres aspects relatifs aux usages et pratiques langagières vu les grands enjeux qui les animent ? Par exemple, qu'en est-il des usages actuels des réseaux sociaux, de la liberté d'expression en création ou en humour, de la place des classiques de la littérature dans un contexte où les mots deviennent sensibles, de l'écriture inclusive, ou du plurilinguisme de nos sociétés contemporaines et de la place des langues minoritaires ?

Il nous semble que d'accompagner les élèves dans un travail d'investigation autour de telles questions, souvent sensibles, contribuerait grandement à leur éducation et soutiendrait le développement de leur pouvoir d'agir *par* et *sur* la langue. De plus, à notre avis, l'école parviendrait mieux à donner du sens aux apprentissages de la langue si ce pouvoir d'action qu'ils peuvent procurer était mieux perçu et compris des élèves. D'ailleurs, les instances ministérielles dressent la table à une telle conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue lorsqu'elles demandent aux personnes enseignantes de susciter l'intérêt des élèves pour l'histoire de leur discipline ou pour « les courants de pensée et les débats qui ont marqué [son] évolution » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 65). Il nous semble enfin que l'école devrait contribuer à doter les élèves d'un esprit plus critique par rapport aux usages et aux pratiques langagières qui ont cours dans la société. Ces enjeux et questions sensibles demeurent pourtant en marge de la scène scolaire tout autant que la question de savoir pourquoi et comment les traiter à l'école.

Cette Note du terrain vise à réfléchir à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture à l'école et à interroger le traitement qui leur est réservé actuellement. Il a pour but d'envisager les motifs et les manières d'inviter d'abord dans les facultés des sciences de l'éducation, ensuite sur la scène scolaire, les questions, les débats et les enjeux relatifs à la langue qui ont cours dans notre société. Pour soutenir notre réflexion, nous avons choisi de nous appuyer sur une approche déjà répandue dans d'autres disciplines, mais qui n'a pas encore inspiré l'enseignement de la langue : les « Éductions à... ».

1. S'inspirer des « éductions à... » pour repenser la place accordée aux savoirs

L'approche des « Éductions à... » s'est développée pour offrir un espace à des objets d'apprentissage nouveaux et jugés pertinents du point de vue de l'éducation des jeunes. Ces objets se présentant sous la forme de problèmes flous et complexes, le plus souvent polysémiques et pour

lesquels il existe soit une diversité, soit une absence de solutions. Ces problèmes se heurtent la plupart du temps à la forme scolaire puisqu'ils ne cadrent pas dans le découpage disciplinaire des programmes de formation et qu'ils concernent plutôt des pratiques de référence que des savoirs savants (Fabre, 2014).

Dans la perspective des « Éductions à... », les savoirs sont considérés comme des constructions sociales permettant de comprendre le monde plutôt que comme des lois qui le régissent. Daunay (2017) précise que la signification des savoirs réside dans le processus de leur élaboration en réponse à un problème délimité et situé. Pour soutenir les élèves dans la construction de sens des savoirs, la perspective des « Éductions à... » invite à les situer notamment à partir des divers enjeux sociaux, culturels, éthiques, professionnels qui les concernent, ce qui mène à comprendre les phénomènes à partir de divers points de vue dans le but d'agir ou de faire des choix de façon plus éclairée.

En didactique du français aussi, les savoirs ainsi que les pratiques (la lecture, l'écriture) peuvent être considérés comme étant culturellement ancrés et historiquement construits (Bucheton et Chabanne, 2002; Schneuwly, 2008). Pourtant, en classe de français, les savoirs enseignés sont souvent présentés comme des objets immuables, presque inertes, comme des normes fixées qu'on ne peut discuter. Les variétés de langue par exemple sont souvent nommées « niveaux » ou « registres », et l'on cible la maîtrise du registre dit « standard » comme l'objectif d'apprentissage. Or, les pratiques sociales sont beaucoup plus complexes puisqu'il n'est pas toujours pertinent d'utiliser ce registre. La question des variétés de langue soulève également des enjeux comme ceux qu'expose Beaudoin-Bégin (2015) concernant l'insécurité linguistique des Québécois et des Néoquébécois ou l'érosion des langues et cultures minoritaires. Il apparaît donc que la perspective des « Éductions à... » pourrait permettre de revisiter le statut des savoirs et des pratiques en classe de langue afin que les élèves se saisissent de la complexité des phénomènes langagiers et soient guidés vers le développement d'une pensée critique et d'un pouvoir d'agir les concernant.

2. S'inspirer des « Éductions à... » pour repenser les finalités de l'enseignement

Pour réfléchir aux apports des « Éductions à... » à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue à l'école, nous reprendrons deux éléments de leurs finalités : le premier concerne le développement d'une pensée critique par rapport aux pratiques

langagières sociales, le second concerne l'accroissement d'un pouvoir d'agir pour contribuer à la société.

2.1 La pensée critique

Le concept de pensée critique a une place centrale dans l'approche des « Éductions à... ». Il s'agit d'un concept emprunté au champ de la philosophie (Ennis, 1993; Forneris, 2004; Splitter, 1991) où il est généralement défini comme une praxis permettant de guider l'agir de manière éclairée, responsable et réflexive. Or, puisque tel que le montrent les questions sensibles soulevées au début de cette Note, lire ou écrire sont des pratiques complexes qui impliquent de prendre un grand nombre de décisions qui ne peuvent être guidées que par l'application de normes préalablement enseignées, il nous semble que les élèves devraient être en mesure de développer une pensée critique relative à la langue.

Daniel (2005) définit quatre modes de manifestation de la pensée critique. Le premier mode est *créatif*, puisqu'il s'agit de construire une action ou de prendre une décision ajustée à la particularité de chaque situation. Un évènement sera raconté différemment sur les réseaux sociaux que dans un journal intime. Le deuxième mode est dit *logique*, la personne étant appelée à recourir à des critères pour justifier son action ou sa décision, c'est-à-dire pour la fonder afin de la faire valoir. Pensons ici aux textes officiels qui justifient l'utilisation généralisée du masculin ou encore l'emploi de l'orthographe rectifiée. Le troisième mode est *responsable* et suggère que les décisions prises par les élèves puissent s'appuyer sur des valeurs individuelles et collectives et, par conséquent, qu'elles ont une résonance éthique. À cet égard, pensons aux usages des réseaux sociaux évoqués plus haut. Enfin, la pensée critique se manifeste selon un mode *métacognitif*, c'est-à-dire qu'elle implique une prise de conscience de ses manières d'agir et de réfléchir afin d'y poser un regard critique. Par exemple, quelle incidence a le choix des mots que j'utilise sur les autres et pourquoi je choisis ces mots plutôt que d'autres? Qu'en est-il dans les médias ou en littérature?

2.2 Le pouvoir d'agir

Si le développement d'une pensée critique est un élément central dans l'approche des « Éductions à... », c'est que cette approche vise aussi l'accroissement d'un pouvoir d'agir. Cette finalité nous semble rare lorsqu'il s'agit de pratiques scolaires de l'écrit, des pratiques hautement normées. Pourtant, les jeunes contribuent à l'évolution des pratiques et des débats sociaux concernant la langue, notamment lorsque les nouvelles orthographes ou les néologismes qu'ils créent au quotidien entrent dans

les usages et parfois même dans les dictionnaires. Ainsi, accompagner les élèves dans la prise de conscience de leur pouvoir d'agir sur et avec les mots afin qu'ils adoptent des pratiques de lecture et d'écriture éclairées, ou qu'ils fassent un usage responsable de la langue nous semble un mandat intéressant de l'école québécoise. Mais comment l'école peut-elle relever ce défi de soutenir le développement du pouvoir d'agir sur et par la langue, un pouvoir qui soit éclairé par une pensée critique ?

Le projet éducatif des « Éductions à... » évoque pour nous la définition de l'apprentissage proposée par Rogoff (2014) et ses collaborateurs qui ont souligné la pertinence de situer les apprentissages scolaires dans le contexte d'une participation à une communauté. Dans une telle perspective, les approches pédagogiques consistant à faire de la classe des communautés d'auteurs et de lecteurs au sein desquelles les élèves discutent leurs compréhensions et interprétations des textes lus, partagent les textes qu'ils écrivent ou encore débattent des valeurs véhiculées dans les œuvres littéraires (Hébert, 2019; Soulé et Bucheton, 2011, Tremblay et al., 2020) nous semblent être des espaces privilégiés pour discuter autour de questions porteuses d'enjeux comme celles que nous évoquions précédemment et ainsi soutenir le développement de la pensée critique et du pouvoir d'agir sur la langue.

3. S'inspirer des « éductions à... » pour repenser les modalités

Placer des questions sensibles, des enjeux ou des débats qui relèvent davantage des pratiques sociales que de savoirs savants au cœur des situations d'apprentissage pose plusieurs défis pédagogiques. L'approche des « Éductions à... » peut éclairer certaines questions concernant les démarches pédagogiques à privilégier et le rôle de l'enseignant.

3.1 Des démarches pédagogiques interdisciplinaires

L'approche des « Éductions à... » prend comme référence les pratiques sociales qui, loin de n'être utiles que pour contextualiser les savoirs dits savants, sont animées de questions, d'enjeux et de controverses qui échappent au découpage disciplinaire actuel. Les « Éductions à... » privilégient donc des approches thématiques et interdisciplinaires (Barthes et al., 2017). Elles s'incarnent aisément dans des démarches didactiques ou pédagogiques telles que l'étude de « Questions socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2006), l'ilot interdisciplinaire de rationalité (Fourez et al., 1994) ou la cartographie de controverses (Latour, 2007), des démarches qui amènent les élèves à s'engager dans une sorte d'investigation.

Bien que plusieurs propositions didactiques mettant les élèves en action et en situation d'apprendre à réfléchir sur la langue aient émergé dans les dernières années (pour ne citer que quelques exemples : Lachance, 2014; Lépine et al., 2015; Makdissi et al., 2019), s'inspirer des démarches évoquées plus haut permettrait de dégager la lecture et l'écriture ainsi que les savoirs langagiers de leur fonction exclusivement utilitaire. Il pourrait s'agir de proposer aux élèves la construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité afin de répondre à la question : « Les stéréotypes en littérature, de quoi s'agit-il ? », de cartographier la controverse qui entoure la légitimité d'œuvres littéraires comportant des mots sensibles ou alors de soumettre la question socialement vive selon laquelle dans l'usage du français le masculin l'emporte encore aujourd'hui sur le féminin. Plus précisément, imaginons que dans des classes du primaire, les élèves soient amenés à observer comment sont présentés les filles et les garçons dans des albums de jeunesse québécois des années 1980, puis 1990 et enfin 2000, le but étant de discuter des stéréotypes et de leur évolution afin de poser un regard plus critique sur l'influence du contexte (social, économique, politique, culturel) dans lequel s'inscrit la production d'un album de jeunesse et de faire des choix plus éclairés. Il nous semble que de telles démarches permettraient de soutenir les élèves dans le développement d'une pensée critique au regard de la langue, en contexte, et d'un pouvoir d'agir éclairé, responsable et réflexif, en plus de donner du sens aux apprentissages de la langue.

3.2 Le rôle de médiateur de la personne enseignante

Dans de tels contextes, le rôle de la personne enseignante ne consiste plus à transmettre des savoirs aux élèves, mais plutôt à les accompagner dans l'investigation interdisciplinaire de questions et de problèmes aux contours flous, mal délimités et complexes en les aidant à « construire les problèmes et à trouver eux-mêmes la ou les différentes solutions » (Fabre, 2014, p. 7). Pour ce faire, la personne enseignante veillera à situer les problèmes, c'est-à-dire à les contextualiser et les historiciser (Audigier, 2012) pour ensuite guider les élèves dans la construction du problème et l'examen de ses enjeux (économiques, sociaux, éthiques, politiques, etc.). Par exemple, pour amener les élèves à reconnaître la désinformation afin de la contrer, un détour par des exemples de l'histoire récente permet de mettre ce phénomène à distance, de saisir ses conséquences souvent dramatiques sur les populations. Cette mise en contexte peut faciliter le repérage des formes actuelles de désinformation dans divers types de médias avant de faire l'examen des enjeux qu'elle pose. Il s'agira entre autres de les soutenir dans l'exploration des angles les plus pertinents à

investiguer, de les amener à déterminer les critères à prioriser et de les sensibiliser aux valeurs qui sous-tendent leur façon de penser et d'agir.

Ce rôle pourrait se concrétiser de la manière suivante : reprenant l'exemple de la question de l'usage du masculin dans la langue française, la personne enseignante présente aux élèves une rétrospective historique et une contextualisation de l'apparition de cette règle. Puis, elle organise des activités consistant à observer le respect ou le non-respect de la règle dans divers contextes, et anime des discussions portant sur les valeurs qui sous-tendent le positionnement énonciatif de l'auteur. Elle guidera les élèves dans un travail d'élaboration de diverses positions et solutions en fonction de différents contextes et les invitera à faire l'expérience de ces solutions en contexte d'écriture ou de réécriture. Cela leur permettra de prendre conscience de la complexité de l'écriture inclusive, notamment concernant les choix lexicaux et syntaxiques qui peuvent alourdir le texte, constatant, entre autres que le problème de la lisibilité se pose fréquemment.

On voit combien le rôle de la personne enseignant dans une telle perspective n'est plus celui d'exposer une « nouvelle » règle d'écriture inclusive que les élèves devront dorénavant appliquer, mais qu'il consiste plutôt à assurer la médiation d'éléments de culture, de pratiques de lecture et d'écriture culturellement ancrées, et notamment « à rendre explicite et pertinent le sens des objets culturels, à tisser des liens entre ceux-ci et les contenus disciplinaires ainsi qu'avec la culture des jeunes et à stimuler l'esprit critique et la réflexivité des élèves à l'égard de la culture » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 48).

CONCLUSION

La perspective des « Éducatrices à... » mène à s'interroger sur les finalités de l'instruction scolaire. Elle invite à situer l'élève comme citoyen à part entière d'une communauté, voire de la société. En abordant en classe des problèmes propres aux pratiques sociales de référence (Martinand, 2003) auxquelles les élèves, en tant que citoyens, sont et seront amenés à contribuer, cette perspective met le développement de ces pratiques sociales de la langue au cœur des visées éducationnelles. Fabre (2014) précise qu'il s'agit de penser davantage la « transformation des pratiques sociales que la scolarisation des pratiques existantes » (p. 2). S'inspirer de la perspective des « Éducatrices à... » pour repenser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue à l'école québécoise nous semble pouvoir contribuer à ce projet. Il nous semble qu'une telle perspective pourrait également contribuer à remédier au

désintérêt des élèves pour la discipline du français, puisqu'elle permettrait de donner davantage de sens à l'apprentissage de la langue et à l'adoption de pratiques langagières éclairées. Reste à réfléchir aux moyens de convaincre le corps enseignant ainsi que les instances politiques du bienfondé d'une telle approche éducative de la langue pour la société québécoise.

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (2012). Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 1(13), 25-38.
- Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »*. L'Harmattan.
- Beaudoin-Bégin, A.-M. (2015). *La langue rapaillée. Combattre l'insécurité linguistique des Québécois*. Éditions Somme Toute.
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, 26-27, 123-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/reper.2002.2396>
- Chartrand, S. G. (2021, 1er juin). À qui la faute? *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2021-06-01/qualite-du-francais-des-eleves/a-qui-la-faute.php>
- Conseil des ministres de l'Éducation (2019). *À la hauteur: résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE*. Gouvernement du Canada.
- Daniel, M. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Daunay, B. (2017). Contenus. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »* (p. 330-337). L'Harmattan.
- Dezutter, O., Blaser, C., Lépine, M., Debeurme, G., Myre Bisailon, J., Falardeau, É., . . . Forget, M.-H. (2017, 14 décembre). L'école québécoise forme-t-elle de bons lecteurs? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/515382/l-ecole-quebecoise-forme-t-elle-de-bons-lecteurs>
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Fabre, M. (2014). Les « Éducatifs à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Forneris, S. G. (2004). Exploring the attributes of critical thinking : A conceptual basis. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 1(1). <https://doi.org/10.2202/1548-923X.1026>
- Fourez, G., Mathy, P. et Englebert-Lecomte, V. (1994). Un modèle pour un travail interdisciplinaire. Dans G. Fourez (dir.), *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences* (p. 87-116). De Boeck Université.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière Éducation.

- Lachance, B. (2014). Des albums jeunesse pour la classe de science et technologie. *Québec français* 172, 66-68. <https://id.erudit.org/iderudit/72023ac>
- Latour, B. (2007). La cartographie des controverses. *Technology Review* (0), 82-83.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. ESF.
- Lépine, M., Biron, D., Blaser, C., Côté, L., Desharnais, L. et Fauteux-Goulet, L. (2015). Litt. et Maths: explorer des albums de littérature dans une perspective interdisciplinaire français et mathématiques. *Vivre le primaire*, 28, 24-27.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P., Baron, M.-P. et Sanchez, C. (2019). Storybooks to promote emergent literacy in kindergarten classrooms. Dans E. Veneziano et A. Nicolopoulou (dir.), *Narrative, literacy and other skills. Studies in intervention* (p. 43-68). John Benjamins Publishing Company.
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 8(2), 125-130. <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/543>
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57(2-3), 69-81. <https://doi.org/10.1159/000356757>
- Scali, D. (2018, 7 mai). La qualité du français en déclin au secondaire, *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2018/05/07/la-qualite-du-francais-en-declin-au-secondaire>
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève.
- Soulé, Y. et Bucheton, D. (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. Dans J.-C. Chabanne et O. Dezutter (dir.), *Les Gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle* (p. 129-148). De Boeck Supérieur.
- Splitter, L. J. (1991). Critical thinking: What, why, when and how. *Educational Philosophy and Theory*, 23(1), 89-109. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1991.tb00178.x>
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2). <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>

MARIE-HÉLÈNE FORGET est professeure de didactique du français au secondaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Marie-Hélène Forget est également membre du Laboratoire de recherche sur les publics de la culture (<https://lrpc.ca>). Dans le milieu scolaire, ses recherches portent sur l'approche culturelle en classe de français et sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en tant que pratiques culturelles. Dans le milieu universitaire, elle s'intéresse au développement de la compétence culturelle en enseignement du français et à celui des pratiques de médiation didactique. Auparavant, elle a occupé des fonctions d'enseignante de français au secondaire et de conseillère pédagogique. marie-helene.forget@uqtr.ca

ALICE VANLINT est professeure adjointe au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Dans le cadre de ses recherches, elle s'intéresse principalement à la dynamique du développement professionnel et du développement du rapport à l'écrit des divers acteurs de l'éducation, particulièrement lorsqu'ils sont placés en situation de collaboration. Dans ce contexte, elle s'intéresse notamment au rôle que peuvent jouer les questions socialement vives qui entourent la langue sur le développement de ce rapport à l'écrit. Elle ancre ses travaux dans une perspective socioconstructiviste et adopte une toile de fond interactionniste symbolique afin d'analyser les interactions comme un lieu où les acteurs de l'école coconstruisent le sens de leurs expériences du lire-écrire. Alice.Vanlint@fse.ulaval.ca

MARIE-HÉLÈNE FORGET is a professor of French didactics at the secondary school level in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières and a member of the Laboratoire de recherche sur les publics de la culture (<https://lrpc.ca>). In the school environment, her research focuses on the cultural approach in the French classroom and on the teaching and learning of reading and writing as cultural practices. In the academic environment, she is interested in the development of cultural competence in the teaching of French and in the development of didactic mediation practices. She previously worked as a secondary school French teacher and pedagogical advisor. marie-helene.forget@uqtr.ca

ALICE VANLINT is an Assistant Professor in the Department of Teaching and Learning Studies in the Faculty of Education at the Université Laval. As part of her research, she is mainly interested in professional development dynamics and education actors' development of their relationship to writing, especially when they are placed in a collaborative situation. In this context, she is particularly interested in the role that socially relevant issues surrounding language can play on the development of this relationship to writing. She anchors her work in a socioconstructivist perspective against a symbolic interactionist backdrop in order to analyze interactions as a place where school actors co-construct their experiences and meaning of reading and writing. Alice.Vanlint@fse.ulaval.ca

THIS IS MY STORY: AN EARLY CAREER PROFESSOR'S EXPERIENCE USING A FEEDFORWARD TEACHING METHOD

BRENTON BUTTON *University of Winnipeg*

ABSTRACT. This Note from the Field is a reflection on the author's first attempt at using a combined feedforward and agile teaching approach. Typically, professors receive student feedback at the end of a term through course evaluations. These evaluations can be powerful professional development tools, but the students who gave the feedback rarely benefit from their suggestions. Using a feedforward and agile approach may help professors integrate feedback during the semester and potentially increase student performance and/or engagement.

CECI EST MON HISTOIRE : L'EXPÉRIENCE D'UN PROFESSEUR EN DÉBUT DE CARRIÈRE UTILISANT UNE MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT FEEDFORWARD ET AGILE

RÉSUMÉ. Ce note du terrain est une réflexion sur la première tentative de l'auteur d'utiliser une approche d'enseignement combinant le feedforward et l'agilité. En général, les professeurs obtiennent les commentaires des élèves à la fin d'un semestre par l'entremise des évaluations de cours. Ces dernières constituent des outils très puissants pour le développement professionnel des apprenants, mais ceux-ci n'en tirent pas vraiment profit. L'utilisation d'une approche feedforward et agile peut aider les professeurs à intégrer les commentaires tout au long du semestre, ce qui pourrait favoriser une meilleure performance ou un engagement plus élevé chez les étudiants.

Over the last fifty years there has been growth in the field called scholarship of teaching and learning (Felten et al., 2007; Tight, 2018). One of the goals of this field is to improve student learning using scholarly inquiry and reflection by examining your own teaching (Tight, 2018). A potential way to achieve this goal is through course evaluations (Looney, 2018). These course evaluations can provide feedback on a range of areas,

such as student perceptions of the best features of the course, as well as of the teaching—and notably, how to make improvements. Many concerns have been expressed with these evaluations: easier classes often get better scores (Boehmer & Wood, 2017), evaluations reflect both a racial or gender bias (Mengel et al., 2019; Reid, 2010) and, the focus of this Note from the Field, teachers are not able to implement the findings (Surgenor, 2013). Students who submit feedback through end-of-term course evaluations do not benefit from any of the suggested course changes, if implemented; the following year's students may have their own unique needs that may not be met if those changes are made (Cathcart et al., 2014). One way to address this concern is using a *feedforward* approach like the one presented by Glassey et al. (2018), such that feedback generated during the term can be used by the teacher to achieve a desired outcome. This enables changes in the course or its teaching to improve student mastery of a given topic or, as if the focus here, course delivery (López-Alcarria et al., 2019).

Using a feedforward approach to improve teaching in higher education can be challenging. A teacher may have to modify lecture material, attempt a different teaching style, or alter learning materials in a short amount of time. The agile teaching method represents a response to these challenges. The *agile method* started as a way to bring software to the market faster (Misra et al., 2012). To achieve this goal, Beedle et al. (2001) created *The Agile Manifesto*. The manifesto was guided by four values which can be applied to education. These values include: 1) individuals and interactions over processes and tools, 2) working software over comprehensive documentation, 3) customer collaboration over contract negotiation, and 4) responding to change over following a plan. (Beedle et al., 2001). Krehbiel et al. (2017) further explored the agile manifesto as it related to teaching where the authors added the value of continuous improvement. Most recently, Nissim and Simon (2020) used the agile methodology to address the transitions teachers and schools had to make during the COVID-19 pandemic. Using a feedforward system can tell a teacher what to change, while the agile method can draw on responsiveness and continuous improvement as a way to support students.

In this Note from the Field, I document my personal experience in executing a feedforward strategy in my first year of full-time university teaching. The hope is that teachers and colleagues can learn from, and build on, my findings to improve responsiveness to teaching.

PERSONAL CONTEXT

I recently took my first academic job at a small university in a large Canadian city. During my first year, I had a reduced teaching load: I taught one class in the first semester and two classes in the second semester. Courses were all 4th or 5th year undergraduate courses, ranging in size from 15-30 students, and were all online due to the COVID-19 pandemic. For each course, I was given the previous year's syllabus and the freedom to change any aspects of the course, as long as it met the stated objectives in the course outline. Although this was my first academic appointment, I brought over 11 years of teaching experience at various levels, ranging from kindergarten to university. I have also conducted some research on feedback. This combined practical and theoretical background enhanced my understanding of different strategies related to teaching and learning.

MY APPROACH

For the courses I taught in my first year at the university, I decided to use a combination of whole group sessions (i.e., lectures), small group breakouts where each group would discuss different problems or situations related to the day's lecture material, and student-led sessions (i.e., student presentations on both topics of their choice and assigned topics, and seminars). To implement a feedforward system in my teaching, I used a simple Qualtrics form that said, "stuff my teacher should know" in an ode to Schwartz' book (2016), *I wish my teacher knew: How one question can change everything for our kids and students*. I instructed students to use this form of communication if they wanted to tell me something about my teaching, the course content, concerns about upcoming topics, or any other concerns about which the student wanted to remain anonymous. I posted a link to this form at the beginning of lecture and gave reminders throughout the course.

During the first semester, only one student used the form toward the end of the term to voice their displeasure with the difficulty of one assignment. Their comment was valid, but it was in partial opposition to the purpose of the assignment. This is a common criticism of teacher evaluations – instructors who grade easily and have easier courses will typically receive better teaching evaluations (Boehmer & Wood, 2017). This one comment had me reflecting on the tensions between student perceptions and teaching perceptions on the teaching and learning experience. In the second semester, I had a similar experience where students voiced their displeasure about a particular learning task. The assignment had similar characteristics to the project from the first

semester. However, in the second semester, the students felt comfortable engaging with me in dialogue about their concerns. I discussed the importance of the learning task in relation to the class and their future careers. Students seemed to understand and agree with the importance of the assignment. I felt better that those students were comfortable giving me feedback, and we were able to have a conversation about aspects of the course. In the future, I will take more time explaining the importance of topics and learning tasks in the course, but, more importantly, I will continue to use a relational approach to teaching as I think engaging students in a feedback conversation provides a deeper learning experience for both myself and my students (Telio et al., 2015). Finding a way to combine a conversational aspect and a blinded approach through an online program might allow for students to stay anonymous while still being able to engage in a feedback conversation.

In the second semester, I received significantly more comments, but also experienced significantly more stress. The comments included student concerns around not having the necessary depth of understanding on certain topics, requests for changes to presentation materials, feedback on marked assignments, and other more personal notes. I found the comments to be mostly helpful, but to implement the agile teaching method and respond to change (rather than adhere to the plan I had set out) was stressful. Nevertheless, I reviewed and reflected on all the comments. If I felt like I could implement the change and it would lead to an improvement in course delivery, I created new slides, prepared lecture material, re-thought the small group sessions or changed how assessment and evaluation feedback was presented. For example, I had originally planned on only doing an overview of different models used in the field. However, upon checking the online form, I found that one student wanted a greater depth of information, leading me to believe other students might share the same concern. I decided to re-structure the next lecture to achieve the required depth. Trying to be immediately responsive often led to anxiety about checking the online feedback submission site. I became worried that I might not be able to make changes, and it was especially difficult receiving negative feedback (Cathcart et al., 2014; Lavigne, 2014; Yao & Grady, 2005). I have wondered if my efforts were actually improving the learning experience for my students or not, and have considered adding a survey about the feedback approach.

Teaching and life-long learning go hand in hand. Like many attempts to implement a new teaching method, my first experience with the feedback approach was far from perfect, leaving me with many unanswered questions. Does adapting course material and delivery on short notice

carry more cost than benefit? As I continue to teach these classes, I will become more confident with students' previous knowledge and build a larger material database, which will make responding much easier. I aim to continue to implement some sort of student feedback loop through all my courses, as I feel it is important in teaching to listen to students' voices so as to meet each class's specific needs. By sharing my experiences in using this feedback method, my hope is to inform and motivate others to try this practice—this so as to counter the limitations of end-of-semester evaluations, once the experience of a course is over.

REFERENCES

- Beedle, M., van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., Highsmith, J., Hunt, A., Jeffries, R., Kern, J., Marick, B., Martin, R., Schwaber, K., Sutherland, J., & Thomas, D. (2001). *Manifesto for Agile Software Development*. <https://agilemanifesto.org/>
- Boehmer, D. M., & Wood, W. C. (2017). Student vs. faculty perspectives on quality instruction: Gender bias, "hotness" and "easiness" in evaluating teaching. *Journal of Education for Business*, 92(4), 173–178. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1313189>
- Cathcart, A., Greer, D., & Neale, L. (2014). Learner-focused evaluation cycles: Facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(7), 790–802. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.870969>
- Felten, P., Kalish, A., Pingree, A., & Plank, K. M. (2007). 6: Toward a Scholarship of Teaching and Learning in Educational Development. *To Improve the Academy*, 25, 93–108.
- Glassey, R., Wiggberg, M., Haller, & P. Agile. (2018, September 3-6). *Adaptive learning via the eck-model in the software development academy*. In Proceedings of the EC-TEL 2018: 13th European Conference for Technology-Enhanced Learning, Leeds, UK, 3–6 September 2018.
- Krehbiel, T., Salzarulo, P., Cosmah, M., Forren, J., Gannod, G., Havelka, D., Hulshult, A., & Merhout, J. (2017). Agile manifesto for teaching and learning. *The Journal of Effective Teaching*, 17(2), 90–111.
- Lavigne, A. L. (2014). Exploring the intended and unintended consequences of high-stakes teacher evaluation on schools, teachers, and students. *Teachers College Record*, 116(1), 1–29. <https://doi.org/10.1177/016146811411600103>
- Looney, J. (2018). High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440–455.
- López-Alcarria, A., Olivares-Vicente, A., & Poza-Vilches, F. (2019). A systematic review of the use of Agile methodologies in education to foster sustainability competencies. *Sustainability*, 11(10), 1–29. <https://doi.org/10.3390/su11102915>
- Mengel, F., Sauermann, J., & Zölitz, U. (2019). Gender bias in teaching evaluations. *Journal of the European Economic Association*, 17(2), 535–566. <https://doi.org/10.1093/jeaa/jvx057>
- Misra, S., Kumar, V., Kumar, U., Fantazy, K., & Akhter, M. (2012). Agile software development practices: Evolution, principles, and criticisms. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 29(9), 972–980. <https://doi.org/10.1108/02656711211272863>
- Nissim, Y., & Simon, E. (2020). Agility in teacher training: Distance learning during the Covid-19 pandemic. *International Education Studies*, 13(12), 11–26.

- Reid, L. D. (2010). The role of perceived race and gender in the evaluation of college teaching on RateMyProfessors.com. *Journal of Diversity in Higher Education*, 3(3), 137–152. <https://doi.org/10.1037/a0019865>
- Schwartz, K. (2016). I wish my teacher knew: How one question can change everything for our kids. Da Capo Lifelong Books.
- Surgenor, P. W. G. (2013). Obstacles and opportunities: Addressing the growing pains of summative student evaluation of teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(3), 363–376. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.635247>
- Telio, S., Ajjawi, R., & Regehr, G. (2015). The “educational alliance” as a framework for reconceptualizing feedback in medical education. *Academic Medicine*, 90(5), 609–614. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000560>
- Tight, M. (2018). Tracking the scholarship of teaching and learning. *Policy Reviews in Higher Education*, 2(1), 61–78. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1390690>
- Yao, Y., & Grady, M. L. (2005). How do faculty make formative use of student evaluation feedback?: A multiple case study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(2), 107–126. <https://doi.org/10.1007/s11092-006-9000-9>

BRENTON BUTTON was an elementary and high school teacher in Ontario, Canada, before joining the Faculty of Education at the University of Winnipeg as an assistant professor. His research focuses on higher education, children’s health, rural health, and pre-service teaching. b.button@uwinnipeg.ca

BRENTON BUTTON était enseignant dans les écoles primaires et secondaires en Ontario, au Canada, avant de joindre la Faculté d’éducation de l’Université de Winnipeg en tant que professeur adjoint. Ses recherches portent sur l’enseignement supérieur, la santé des enfants, la santé rurale et la formation des enseignants en formation initiale/préservice. b.button@uwinnipeg.ca

BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

GÉRALD BOUTIN et FRANCE DUFOUR (DIR.). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (2021). 125 pp. 28,00\$ (format papier) ou 20,99\$ (format électronique). (ISBN : 978-2-7605-5472-6).

Parmi les préoccupations concernant la carrière enseignante mises en évidence au cours des dernières années se trouve l'insertion dans la profession, une question qui retient toutefois l'attention des chercheurs depuis plusieurs années déjà (Mukamurera, 1998). L'ouvrage de Boutin et Dufour arrive donc à point nommé pour soutenir les nouvelles personnes enseignantes en insertion. Ce livre se veut un guide pratique, fournissant des pistes de réflexion et d'intervention, adressé aux personnes qui occupent une fonction d'accompagnement (responsables de l'insertion professionnelle, personnes accompagnatrices associées à la formation initiale, directions d'établissement, personnes conseillères pédagogiques, pairs, etc.) auprès du personnel enseignant novice de tout ordre d'enseignement. Boutin et Dufour avancent que le lectorat peut y trouver une philosophie de l'accompagnement, laquelle se déploie dans une perspective partenariale où la relation personne accompagnatrice-personne enseignante constitue la pierre angulaire.

L'ouvrage s'amorce avec un état des lieux autour du contexte difficile de l'insertion dans la profession enseignante, menant trop souvent à l'abandon de la carrière, et de la nécessité d'accompagner les personnes enseignantes débutantes. Le bref historique tisse les liens entre la formation en milieu de pratique et l'accompagnement dans le champ de l'éducation. Plutôt que de contraindre le propos au contexte des stages, il l'ouvre sur les multiples formes et aspects de l'accompagnement traités tout au long de l'ouvrage.

Le deuxième chapitre vise à vulgariser la notion d'accompagnement dans le contexte de l'insertion professionnelle. L'accompagnement y est présenté comme une notion de soutien, dont le but est en partie orienté par son caractère formatif. À l'instar des travaux de Maela Paul et d'autres, l'accompagnement y est décrit comme une action partagée permettant d'atteindre des objectifs fixés en collaboration entre une personne accompagnatrice et une personne enseignante.

La suite de l'ouvrage approfondit le processus d'accompagnement en identifiant ses caractéristiques et les rôles qui y sont associés. Pour la personne enseignante accompagnée, ce rôle se résume à s'engager et à participer activement au processus d'accompagnement, alors que, pour celle qui l'accompagne, il se détaille en une fonction, des aptitudes, des attentes et des responsabilités liées à son statut. Ce statut devrait d'ailleurs être reconnu à travers du temps dédié à l'accompagnement et de la formation ciblée pour ces dernières. Le chapitre décrit ensuite les étapes pour encadrer le processus d'accompagnement en commençant par l'accueil, avec la prise de connaissance du contexte, l'acceptation de la nouvelle personne enseignante par le milieu professionnel et la mise en place de la relation entre les personnes accompagnatrice et accompagnée. Par la suite, il y a la mise en œuvre du processus où s'élabore le plan d'action en fonction des visées poursuivies, ce qui mène vers la conclusion de l'accompagnement, car cette activité se déroule dans un temps limité, bien qu'on ne le connaisse pas au départ.

Boutin et Dufour attirent ensuite l'attention sur l'aspect relationnel de l'accompagnement, précisant que la relation comporte plusieurs dimensions. La dimension socioaffective fait référence à une relation d'aide axée sur la personne accompagnée et empreinte de disponibilité, d'ouverture et de confiance de la part de celle qui l'accompagne, ainsi que d'égalité entre les deux parties. La relation comporte aussi une dimension pédagogique, car elle traite du travail enseignant. Enfin, il y a une dimension sociale à la relation, au sens de socialisation, parce qu'elle contribue à la dimension identitaire de la personne enseignante. La suite du chapitre concerne les types et les modalités d'accompagnement, ainsi qu'un aperçu des fondements théoriques qui les appuient. L'activité d'accompagnement y est présentée de manière à imaginer son positionnement sur un continuum entre un style directif, associé au courant behavioriste, et un style non directif, plutôt inspiré de l'humanisme. Entre les deux se retrouve toute une gamme de nuances, comme des pratiques issues de la phénoménologie. Cet éclairage devrait inciter les acteurs et actrices de l'accompagnement à clarifier leur

positionnement, mais aussi à rendre explicites les cadres qui orientent la formation qui leur est offerte à cet égard.

Le cinquième chapitre annonce en titre la réflexibilité, soit le caractère de ce qui peut être réfléchi. Tout au long du chapitre, c'est plutôt le terme d'approche réflexive qui est utilisé, esquissant un lien entre la réflexivité, l'accompagnement et le développement professionnel. Cette perspective réflexive réfère aux dimensions rationnelle, pragmatique, cognitive, relationnelle et temporelle de l'accompagnement. Boutin et Dufour y proposent un cercle réflexif, inspiré de Schön et d'Holborn, au sein duquel se trouve la notion de résonance, comme structure à la démarche d'accompagnement. Ce cercle, qui fait appel à la notion d'expérience au sens de Dewey, comporte quatre étapes : la prise de conscience de l'expérience vécue, l'analyse des composantes de ce vécu, la conceptualisation des éléments principaux et la théorisation menant au réinvestissement dans l'action.

Dans le dernier chapitre, il est question des méthodes que peuvent mettre en œuvre les personnes accompagnatrices. L'entretien d'accompagnement, qui s'inspire de ceux compréhensif, clinique et d'explicitation, est considéré comme le socle de la démarche d'accompagnement. Boutin et Dufour proposent cinq autres outils associés à des fiches de travail en annexe : le journal réflexif personnel ou interactif, l'entente d'accompagnement pour clarifier les rôles, les attentes et la relation, l'étude de cas comme méthode formative, l'incident critique permettant d'encadrer l'intervention autour de situations conflictuelles et la carte conceptuelle soutenant l'approfondissement et le partage.

Il convient de rappeler que ce guide s'adresse à un public spécifique, des professionnels et professionnelles de l'éducation, ce qui influence le style d'écriture. Un lectorat spécialiste des domaines de l'insertion professionnelle et de l'accompagnement conviendra de la justesse et de la cohérence du propos. Toutefois, celui en quête d'appuis théoriques détaillés ou de résultats de recherche devra poursuivre ses explorations, quoiqu'une brève recension des défis, attentes et critiques à l'égard de l'insertion professionnelle en enseignement et une liste de ressources web sur ce thème sont présentées à la fin du livre. En outre, l'ouvrage met habilement l'accent sur la dimension partenariale de l'accompagnement et son rôle essentiel pour soutenir les personnes enseignantes débutantes. Boutin et Dufour se permettent également quelques recommandations destinées à l'encadrement des personnes accompagnatrices, en plus d'inciter ces dernières à se former ou à s'autoformer. L'épilogue autour des répercussions de la pandémie et de la présence grandissante du

personnel enseignant non légalement qualifié sur la fonction d'accompagnement témoignent enfin du souci d'être au plus près de la réalité des milieux concernés.

ANDRÉANNE GAGNÉ *Université de Sherbrooke*