



Editor-in-Chief
TERESA STRONG-WILSON

In this issue:

Pas de Deux: The complicated relationship between cooperating teachers and pre-service teachers

• *Phillipa Parks*

Comment l'écriture des rapports d'autoévaluation de stage des futurs enseignants évolue-t-elle en fonction de leur profil?

• *Catherine Deschepper et Stéphane Colognesi*

Postfeminism at play: Pretend play with Disney princess transmedia in the early childhood education classroom.

• *Tifanie Valade*

La qualité des interactions en service de garde en milieu familial : regards croisés sur l'approche normative et l'approche de faire sens

• *Julie Lachapelle et Lise Lemay*

L'éducation par la nature: un rempart de la qualité des interactions en centre de la petite enfance en temps de pandémie

• *Caroline Bouchard, Anne-Sophie Parent, Michèle Leboeuf, Jennifer Couttet, Émilie McKinnon Côté*

Shifting routines among families with school-age children with disabilities due to mandatory school closures during the COVID-19 pandemic in Québec

• *Gustina Giordano, Katja Kathol, Tara Flanagan*

Tisser des liens entre les familles immigrantes et les écoles en contexte de pandémie : défis rencontrés et stratégies mises en oeuvre par des agent.e.s école-famille immigrante-communauté

• *Gabrielle Morin et Geneviève Audet*

Perspectives d'un tandem d'enseignantes intégrant l'écriture de genres textuels en français et en anglais au primaire québécois

• *Joël Thibault et Marie-Hélène Forget*

Between Welcome Space and Welcome Culture: A Systemic Study

• *Caterina Mamprin & Garine Papazian-Zohrabian*

Échelle de disposition à résister au changement (ÉDRAC) : adaptation transculturelle en contexte québécois de la « *Resistance to Change Scale (RTC)* »

• *Maude Loi Zedda, Eric Frenette, Stéphane Thibodeau, Pascal Forget*

Parent Commissioners', Elected Commissioners', and Directors' Perceptions of Parental in School Board Decision-Making in Quebec

• *Patrice Cyrille Ahehehinnou & Abdoulaye Anne*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 58 N°3 Fall / Automne 2023/24

MJE
RSEM

McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DE MCGILL VOLUME 58 NUMBER 3 Fall 2023/24
VOLUME 58 NUMÉRO 3 Automne 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 : **Carl Beaudoin** (Université du Québec à Trois-Rivières), **Harrison Campbell** (St. Mary's University), **Thierry Desjardins** (Université de Montréal), **Stephanie Ho** (McGill University), **Maggie McDonnell** (Concordia University), **Joanne Pattison-Meek** (Bishop's University), **Kevin Péloquin** (Université de Montréal), **Vander Tavares** (Inland Norway University of Applied Sciences), **Chantal Tremblay** (Université du Québec à Montréal)
MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION : **Emma Dollery & Isabel Meadowcroft**
INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD / COMITÉ DE RÉDACTION CONSULTATIF INTERNATIONAL : **David Austin, Ann Beamish, Dave Bleakney, Saouma BouJaoude, Katie L. Bryant, Casey M. Burkholder, Patrick Charland, Stéphane Cyr, Ann-Marie Dionne, Sylvain Doussot, Christine Forde, Budd Hall, Rita Hofstetter, Dip Kapoor, Ashwani Kumar, Colin Lankshear, Nathalie LeBlanc, Myriam Lemonchois, Claudia Mitchell, Catherine Nadon, Rebecca Staples New, Cynthia Nicol, Christian Orange, Manuela Pasinato, Kathleen Pithouse-Morgan, Sherene Razack, Kathryn Ricketts, Edda Sant, Jonathan Smith, Verna St Denis, Lisa Starr, 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 : **Emma Dollery, Zachary Kay & Isabel Meadowcroft**

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

FALL 2023/24 VOL. 58 N°3
AUTOMNE 2023/24 VOL. 58 N°3

I	Editorial <i>Éditorial</i> • TERESA STRONG-WILSON, CARL BEAUDOIN, KEVIN PÉLOQUIN, CHANTAL TREMBLAY, & VANDER TAVARES
10	Pas de Deux: The complicated relationship between cooperating teachers and pre-service teachers <i>Pas de Deux : La relation délicate entre les enseignants coopérants et les enseignants en formation initiale</i> • PHILIPPA PARKS
30	Comment l'écriture des rapports d'autoévaluation de stage des futurs enseignants évolue-t-elle en fonction de leur profil? <i>How does the writing of self-assessment reports by future teachers evolve according to their profile?</i> • CATHERINE DESCHEPPER ET STÉPHANE COLOGNESI
57	Postfeminism at play: Pretend play with Disney princess transmedia in the early childhood education classroom. <i>Le postféminisme en jeu: les jeux imaginaires avec la narration transmédia des Princesses Disney dans l'éducation préscolaire</i> • TIFANIE VALADE
81	La qualité des interactions en service de garde en milieu familial : regards croisés sur l'approche normative et l'approche de faire sens <i>Quality of interactions in home-based childcare: Considering normative and meaning-making approaches</i> • JULIE LACHAPELLE ET LISE LEMAY
106	L'éducation par la nature: un rempart de la qualité des interactions en centre de la petite enfance en temps de pandémie <i>Nature-based education: A rampart of quality interactions in early childhood centers in times of pandemic</i> • CAROLINE BOUCHARD, ANNE-SOPHIE PARENT, MICHÈLE LEBOEUF, JENNIFER COUTTET ET ÉMILIE MCKINNON-CÔTÉ

- 130 Shifting routines among families with school-age children with disabilities due to mandatory school closures during the COVID-19 pandemic in Québec, *Changement des routines chez les familles avec des enfants d'âge scolaire ayant des handicaps en raison des fermetures d'écoles obligatoires pendant la pandémie de COVID-19 au Québec, Canada*
• GUSTINA GIORDANO, KATJA KATHOL, & TARA FLANAGAN
- 158 Tisser des liens entre les familles immigrantes et les écoles en contexte de pandémie : défis rencontrés et stratégies mises en œuvre par des agent.e.s école-famille immigrante-communauté
Forging ties between immigrant families and schools in a pandemic context: Challenges encountered and strategies implemented by school-immigrant family-community liaison officers
- 179 • GABRIELLE MORIN ET GENEVIÈVE AUDET
Perspectives d'un tandem d'enseignantes intégrant l'écriture de genres textuels en français et en anglais au primaire québécois
Perspectives of a teaching tandem integrating the writing of textual genres in French and English at the primary level in Québec
• JOËL THIBEAULT ET MARIE-HÉLÈNE FORGET
- 205 Between Welcome Space and Welcome Culture: A Systemic Study
Entre espace d'accueil et culture accueillante: une étude systémique en contexte scolaire
• CATARINA MAMPRIN & GARINE PAPAIZIAN-ZOHRABIAN
- 230 Échelle de disposition à résister au changement (ÉDRAC) : adaptation transculturelle en contexte québécois de la « Resistance to Change Scale (RTC) »
Cross-cultural adaptation of the Resistance to Change Scale (RTC) to the Quebec context
• MAUDE LOI ZEDDA, ERIC FRENETTE, STÉPHANE THIBODEAU ET PASCAL FORGET
- 260 Parent Commissioners', Elected Commissioners', and Directors' Perceptions of Parental Participation in School Board Decision-Making in Quebec
Perceptions des commissaires-parents, des commissaires élus et des directeurs sur la participation des parents dans les prises de décision au sein des commissions scolaires au Québec
• PATRICE CYRILLE AHEHEHINNOU & ABDOULAYE ANNE

MJE FORUM/ LE FORUM RSEM

- 285 Engaging with meditative inquiry in academia and beyond: A conversation
Une conversation sur l'engagement dans une enquête méditative, tant dans le milieu universitaire que plus largement
• ASHWANI KUMAR & BONNIE PETERSEN

NOTES FROM THE FIELD/ NOTES DU TERRAIN

- 306 Teachers' noticing of the social development of students with special needs
Les enseignants remarquent le développement social des élèves ayant des besoins particuliers
• CINZIA DI PLACIDO
- 315 The neurolinguistic approach (NLA) to second or foreign language acquisition: An attempt to adapt this method to delf exam preparation
L'approche neurolinguistique (ANL) pour l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère: une tentative d'adaptation de cette méthode à la préparation des examens du DELF
• VALERIA EMI SGUEGLIA
- 325 Teaching philosophy statement: It is time to think outside the box
Déclaration de philosophie pédagogique : il est temps de penser autrement
• NAZLEE SHARMIN & AVA K. CHOW

EDITORIAL

This issue features eleven articles, one *MJE* Forum and three Notes from the Field. Certain of the articles address current issues in teacher education, namely, effective forms of cooperating teacher mentorship of pre-service teachers (Parks); too, of how self-reflection through writing can impact pre-service teachers, with this study contributing to the conversation from the Belgian context (Deschepper & Colognesi). Several focus on the preschool milieu: the influence on young children's pretend play of transmedia Disney princess marketing (Valade); of the quality of children's interactions within daycares (Lachapelle & Lemay) and with one another during Covid (Bouchard, Parent, Leboeuf, Couttet & McKinnon-Côté). Covid is the focus of a study of the effects of school closure on children with special needs (Giordano, Kathol, & Flanagan) while another investigated the relationship between new immigrant families and schools in Quebec during the first wave of the pandemic (Morin & Audet). A series of articles focused on the Quebec context looks at: intensive English language teaching (Thibeault & Forget), French-language focused "reception classes" (Mamprin & Papazian-Zohrabian), and a tool to evaluate university students' resistance to change (Loi Zedda, Frenette, Thibodeau & Forget). For their part, also in the Quebec context, Ahehennou and Anne turn to questions about the actual effects on parent governance of Bill 105, an Education Act amendment that granted greater power to parent commissioners.

In this issue, we also offer a *MJE* Forum conversation on, and useful introduction to, meditative inquiry via an interview with Ashwani Kumar, conducted by Bonnie Petersen. Ashwani Kumar's name has become synonymous with the use of meditative inquiry, whether in research or in classroom teaching — or living one's life.

Three Notes from the Field take up various issues, approaches or thought-provoking ideas: teacher perceptions of students with special needs (Di Placido), a neurolinguistic approach to second language education and

exam preparation (Sgueglia), and thinking outside the box by turning to videos in teacher philosophy statements (Sharmin & Chow).

How can pre-service teachers be better supported by their cooperating teachers, who play a key role in mentoring them into the teaching profession? Using a narrative inquiry approach, Parks studied pre-service teachers at that time in their program when a transfer of power occurs. How can this transfer of power – this *pas à deux*, as Parks so deftly calls the interaction—happen successfully? Fifteen pre-service teachers in a teacher education program in Quebec participated in the focus group discussions. Among the most effective strategies identified was when cooperating teachers knew when to step forward, when to step back, so as to allow the mentored teachers to grow and develop, because it was really only when they were on their own in teaching students, that pre-service teachers were able to exercise teacher agency and autonomy.

Conducted in Belgium, Deschepper and Colognesi's study focuses on the content and the evolution of the self-evaluation discourse of students in initial teacher education. The authors analyze the content of six students' internship reports. The reports were written at the end of each of the three internships of their study programme. The results indicate three student profiles that the authors relate to Jorro's (2005) reflexivity thresholds. Because students' capacity to self-evaluate varied, Deschepper and Colognesi conclude with a call to improve the support offered to write reflexive texts.

The impact of transmedia Disney princess marketing on early childhood classrooms is the focus of a research study using a feminist and poststructuralist queer lens. Transmedia works across multiple media simultaneously: films, video games, books, and toys. This particular Disney marketing campaign promotes a collective image of girl power. How *do* young children take up gender and sexuality roles, especially that implied by the hyperfeminine Disney princess, in their pretend play? Valade conducted a study with 4-year-olds in two daycares/early childhood centres in Quebec. The results are nuanced in terms of the actual impact of the play, which also seemed to have the effect of opening up more inclusive gender diverse spaces. Of greatest concern, Valade concludes, is gender policing and heteronormativity in early childhood. So as to create a more equitable playing field, guidelines need to be developed so that young children can feel free to resist or embody character roles.

Lachapelle and Lemay were interested in how home childcare providers perceived quality interactions. They questioned 13 participants with semi-structured interviews, notably on the behaviour to adopt with children.

Qualitative data were analyzed through a cultural lens and compared to the domains and dimensions of the Classroom Assessment Scoring System Trotteineur, a standardized instrument designed to measure the quality of interactions in facility-based childcare services. The results show differences in how interactions experienced in the home and in the facility are perceived.

In their study on the relationships between six groups of children and their educators in early childhood centres during the COVID-19 pandemic, Bouchard, Parent, Leboeuf, Couttet, and McKinnon-Côté are interested in the quality of the interactions that took place outside in the natural environment near these centres. By observing outside interactions and interviewing educators, the authors conclude that the quality of the interactions taking place in the natural environment did not change during the pandemic. However, the wearing of masks inside the centres was an obstacle for the quality of interactions with the children.

Giordano, Kathol and Flanagan explored the changes in routine and the emotional themes experienced by families of children with learning differences or disabilities due to school closures during COVID-19 in Quebec, Canada. The authors found an overall concern regarding the social and emotional outcomes of long-term school closures. Family routines after the school closures included increased technology usage, lack of socialization, cease or decline of extracurriculars and therapies, and a decrease in mental wellness among school-aged children with learning differences and disabilities. In response, the authors suggest enhanced support services to mitigate the negative outcomes associated with long-term school closures.

In their study on the relationship between new immigrant families and schools during the first wave of the COVID-19 pandemic in Quebec, Morin and Audet conclude that school closures contributed to the erection of a barrier between educational institutions and immigrant families. This research was conducted with school-family-community agents dedicated to building relationships between schools, immigrant families, and community organizations. By focusing on the analysis of 12 practice stories collected from these agents, we can better understand the challenges encountered by these workers and the strategies used to forge links between families and the school.

Thibeault and Forget's exploratory research brings us inside the co-teaching process of a textual genres writing sequence in an intensive Grade 6 English programme. Based on individual interviews conducted with a teacher and an English as a second language teacher, the authors present

the teachers' points of view on the parameters of the system explored, and the integration of languages in a co-teaching context.

How can a more welcoming culture be created in Quebec's "reception classes"—classes intended to introduce newcomers to the French language but also to Quebec culture and society? These classes, promising academic and social integration, are open to learners of all ages in the elementary and secondary grades who are not fluent in French. Eight second-language teachers in Montreal participated in the qualitative study, which applied Bronfenbrenner's and Morris' PPCT (*process, person, context, time*) developmental model. Mamprin and Papazian-Zohrabian found (consistent with previous research) that a school within the school tended to develop. Greater efforts to connect reception class teachers and students with those in the 'regular' curriculum needs to occur, they advise, to avoid systemic gaps, which reinforce exclusion instead of promoting a welcoming culture.

In their article, Loi Zedda, Frenette, Thibodeau, and Forget present the steps they followed to adapt to the Quebec context a tool that measures the disposition of university students to resist change. After being translated and evaluated by experts and teachers, the tool was tested with two samples of students. The final version was submitted to 294 undergraduate students. By collecting this data and classifying it according to the four dimensions of the tool, the authors offer a portrait of the students' disposition to resist change.

Since Bill 105, a 2016 Education Act amendment which granted to parent commissioners greater voting rights on various governing education councils, have these parent representatives noticed a difference, Ahehehinnou and Anne ask? Are their voices and perspectives being heard, thus influencing policy decisions? Thirteen participants, occupying various decision-making parental roles in two different school boards in the region of Quebec City, were interviewed. The impact of the bill varied from one school board to another, which the researchers attributed to differences in leadership and organizational culture. They conclude that though significant progress has been made in certain school boards, important gaps remain. A more participatory model of leadership, they suggest, would likely help redress these gaps.

We hope you enjoy and find value in reading these highly thoughtful studies!

TERESA STRONG-WILSON, CARL BEAUDOIN, KEVIN PÉLOQUIN,
CHANTAL TREMBLAY, & VANDER TAVARES

ÉDITORIAL

Ce numéro se compose de onze articles, d'un forum *RSEM* et de trois notes du terrain. Certains articles abordent des questions actuelles dans la formation des enseignants, notamment des formes efficaces de mentorat des enseignants associés envers les enseignants en formation (Parks) et de coenseignement durant le stage pratique de l'apprentissage (Fortier et Tremblay). Ils traitent également de l'impact de l'autoréflexion à travers l'écriture sur les enseignants en formation initiale ; cette étude apporte une contribution à la discussion dans le contexte belge (Deschepper et Colognesi). Plusieurs articles se concentrent sur le milieu préscolaire : l'influence du marketing transmédiatique des princesses Disney sur le jeu de simulation des jeunes enfants (Valade); la qualité des interactions des enfants dans les garderies (Lachapelle et Lemay) et entre eux pendant la pandémie (Bouchard, Parent, Leboeuf, Couttet et McKinnon-Côté). La pandémie de COVID-19 fait aussi l'objet d'une étude sur les conséquences de la fermeture des écoles pour les élèves ayant des besoins particuliers (Giordano, Kathol et Flanagan), tandis qu'un autre article a étudié la relation entre les familles d'immigrants récents et les écoles du Québec lors de la première vague de la pandémie (Morin et Audet). Une série d'articles axés sur le contexte québécois aborde : l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (Thibeault et Forget), les classes d'accueil centrées sur la langue française (Mamprin et Papazian-Zohrabian), et un outil d'évaluation de la résistance au changement chez les étudiants universitaires (Loi Zedda, Frenette, Thibodeau et Forget). Toujours dans le contexte québécois, Ahehehinnou et Anne analysent les répercussions réelles du projet de loi 105 sur la gouvernance parentale. Cette loi a modifié la loi existante sur l'éducation publique en accordant plus de pouvoir aux commissaires parents.

Dans ce numéro, nous présentons également un échange dans le forum *RSEM* qui sert de préambule à l'enquête méditative, grâce à une entrevue

avec Ashwani Kumar menée par Bonnie Petersen. Le nom d'Ashwani Kumar est désormais synonyme de l'utilisation de l'enquête méditative, que ce soit dans le cadre de la recherche, l'enseignement et la vie quotidienne.

Trois notes du terrain abordent diverses questions, approches ou idées stimulantes : les perceptions des enseignants envers les élèves ayant des besoins particuliers (Di Placido), une approche neurolinguistique de l'enseignement des langues secondes et de la préparation aux examens (Sgueglia), et une réflexion novatrice en intégrant des vidéos dans les déclarations de philosophie pédagogiques des enseignants (Sharmin et Chow).

Comment les enseignants associés peuvent-ils mieux soutenir les enseignants en formation initiale, dont le rôle est crucial dans leur intégration professionnelle? En utilisant une approche d'enquête narrative, Parks a examiné les enseignants en formation initiale au moment où un transfert de responsabilités a lieu dans leur programme. Comment ce transfert de pouvoir, que Parks décrit si adroitement comme un pas à deux, peut-il réussir? Quinze enseignants en formation initiale, inscrits dans un programme de formation des enseignants au Québec, ont pris part à des séances de discussion en groupe. Parmi les stratégies les plus efficaces identifiées figurait la capacité des enseignants associés à savoir quand être présent ou prendre charge et quand se retirer, permettant ainsi aux enseignants mentorés de croître et de se développer. En effet, ce n'est que lorsqu'ils étaient seuls à enseigner aux élèves que les enseignants en formation initiale pouvaient véritablement exercer leur autonomie et leur pouvoir d'action en tant qu'enseignants.

Dans leur étude sur les relations entre les familles d'immigration récente et les écoles durant la première vague de COVID-19 au Québec, Morin et Audet arrivent à la conclusion que la fermeture des écoles a contribué à la construction d'une frontière entre les institutions scolaires et les familles immigrantes. Cette recherche a été menée auprès d'agents école-famille-communauté dédiés à l'établissement de relations entre les écoles, les familles immigrantes et des organismes communautaires. En privilégiant l'analyse de 12 récits de pratique recueillis auprès de ces agents, nous avons l'occasion de mieux saisir les défis rencontrés par ces intervenants et les stratégies employées pour tisser des liens entre les familles et l'école.

L'étude de Deschepper et Colognesi, réalisé en contexte belge, s'intéresse au contenu et à l'évolution du discours d'autoévaluation d'étudiants en formation initiale à l'enseignement en analysant les contenus des rapports de stage de six étudiants, rédigés à la fin de chacun des trois stages de leur programme d'études. Les résultats montrent trois profils

d'étudiants que les auteurs relient aux seuils de réflexivité de Jorro (2005). En conclusion, Deschepper et al. s'appuient sur la variabilité de la capacité d'autoévaluation de ces étudiants pour soutenir le besoin d'améliorer l'accompagnement à l'écriture de textes réflexifs.

L'étude porte sur l'impact du marketing transmédiatique des princesses Disney sur les salles de classe de la petite enfance. Cette étude est menée à travers une perspective féministe et poststructuraliste queer. Le terme « transmédia » désigne l'utilisation simultanée de plusieurs supports médias (films, jeux vidéo, livres, jouets). Cette campagne marketing spécifique de Disney promeut une image collective de la puissance féminine ou « *girl power* ». Comment les jeunes enfants intègrent-ils les stéréotypes de genre et de sexualité, notamment ceux propagés par l'hyperféminité des princesses Disney, dans leurs jeux de rôle? Pour répondre à cette question, Valade a mené une étude auprès d'enfants âgés de 4 ans dans deux garderies ou centres de la petite enfance du Québec. Les résultats sont nuancés quant à l'influence réelle de ces jeux, qui semblent également contribuer à des espaces plus inclusifs et variés sur le plan du genre. Ce qui inquiète le plus, conclut Valade, est la surveillance des genres et l'hétéronormativité en petite enfance. Pour créer un terrain de jeu plus équitable, il est nécessaire d'établir des directives qui permettront aux jeunes enfants de se sentir libres de s'opposer ou d'incarner des rôles de personnages.

Lachapelle et Lemay se sont intéressées aux conceptions des responsables de service de garde en milieu familial quant à la qualité des interactions. 13 participantes ont été questionnées au cours d'entrevues semi-dirigées, notamment sur les comportements à adopter auprès des enfants. Les données qualitatives obtenues ont été traitées selon l'analyse culturelle ainsi que comparée aux domaines et dimensions du « *Classroom Assessment Scoring System* » Trottineur, un instrument standardisé conçu pour mesurer la qualité des interactions dans les services de garde en installation. Les résultats montrent des différences dans les conceptions sur les interactions vécues en milieu familial et en installation.

Dans cette étude sur les relations entre six groupes d'enfants et leurs éducatrices en centre de la petite enfance pendant la pandémie de COVID-19, Bouchard, Parent, Leboeuf, Couttet et McKinnon-Côté s'intéressent à la qualité des interactions dans un milieu naturel à proximité de ces centres. En privilégiant l'observation en milieu naturel et les entrevues avec les éducatrices, les autrices arrivent à la conclusion que la qualité des interactions en milieu naturel n'a pas connu de changement

pendant la pandémie. Toutefois, le port du masque à l'intérieur des centres a représenté un frein pour la qualité des interactions avec les enfants.

Kathol, Flanagan et Giordano ont étudié les modifications de routine et les émotions vécues par les familles d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou des limitations en raison de la fermeture des écoles pendant la pandémie de COVID-19 au Québec, Canada. Les auteurs ont remarqué une inquiétude générale quant aux conséquences sociales et émotionnelles des fermetures prolongées des écoles. Les routines familiales après ces fermetures ont inclus une utilisation accrue des technologies, une diminution des interactions sociales, l'interruption ou le déclin des activités parascolaires et des thérapies, ainsi qu'une baisse du bien-être mental chez les enfants d'âge scolaire présentant des troubles d'apprentissage ou des limitations. En réponse, les auteurs suggèrent des services de soutien améliorés pour atténuer les effets négatifs associés aux fermetures prolongées des écoles.

Cette recherche exploratoire menée par Thibeault et Forget nous amène à l'intérieur d'une démarche de coenseignement d'une séquence sur l'écriture de genres textuels dans un programme d'anglais intensif en 6^e année du primaire. À partir d'entrevues individuelles réalisées auprès d'une enseignante titulaire et d'une enseignante d'anglais langue seconde, les autrices présentent les points de vue des enseignantes sur les paramètres du dispositif exploré, leur perception de l'expérience vécue par les élèves ainsi que l'intégration des langues dans un contexte de coenseignement.

Comment créer une culture plus accueillante dans les classes d'accueil au Québec — des classes conçues pour initier les nouveaux arrivants à la langue française, mais aussi à la culture et à la société québécoises? Ces classes, qui promettent une intégration scolaire et sociale, sont ouvertes aux apprenants de tous âges, aux niveaux primaire et secondaire, qui ne maîtrisent pas le français. Huit enseignants de langue seconde à Montréal ont pris part à cette étude qualitative, qui s'est appuyée sur le modèle de développement PPCT (processus, personne, contexte, temps) de Bronfenbrenner et Morris. Mamprin et Papazian-Zohrabian ont observé (en accord avec des recherches antérieures) l'émergence d'une mini-école au sein de l'école. Ils recommandent de déployer davantage d'efforts pour établir des liens entre les enseignants et les élèves des classes d'accueil et ceux du curriculum « régulier », afin de prévenir les écarts systémiques qui renforcent l'exclusion au lieu de favoriser une culture accueillante.

Dans cet article, Loi Zedda, Frenette, Thibodeau et Forget présentent les étapes d'un processus visant à adapter, au contexte québécois, un outil

pour mesurer la disposition des étudiants universitaires à résister au changement. Après avoir été traduit, évalué par des experts et des enseignants, il a été testé auprès de deux échantillons d'étudiants. La version finale a été soumise auprès de 294 étudiants du 1^{er} cycle. En collectant ces données et en les classant selon les quatre dimensions de l'outil, les auteurs offrent ainsi un portrait de la disposition des étudiants sondés à résister au changement.

Depuis l'adoption du projet de loi 105 en 2016, une modification de la loi sur l'éducation publique qui a accordé aux commissaires parents des droits de vote accrus au sein de divers conseils de gouvernance scolaire, Ahehehinnou et Anne se demandent si ces représentants parentaux ont constaté un changement. Les voix et les perspectives des parents sont-elles entendues, influençant ainsi les décisions politiques? Ahehehinnou et Anne ont mené des entrevues avec 13 personnes exerçant différents rôles décisionnels parentaux au sein de deux centres de services scolaires au Québec. Ils ont constaté que l'impact du projet de loi variait considérablement d'un centre de service scolaire à l'autre. Cette variation est attribuée par les chercheurs aux disparités en termes de leadership et de culture organisationnelle. Ils concluent que, bien que des progrès significatifs aient été réalisés dans certains centres de services scolaires, des écarts importants subsistent. Un modèle de leadership plus participatif, suggèrent-ils, permettrait probablement de combler ces lacunes.

Nous espérons que vous apprécierez la lecture de ces études riches en réflexion, qui, nous le souhaitons, vous apporteront beaucoup!

TERESA STRONG-WILSON, CARL BEAUDOIN, KEVIN PÉLOQUIN,
CHANTAL TREMBLAY ET VANDER TAVARES

PAS DE DEUX: THE COMPLICATED RELATIONSHIP BETWEEN COOPERATING TEACHERS AND PRE-SERVICE TEACHERS

PHILIPPA PARKS *Université de Sherbrooke*

ABSTRACT. The practicum experience is a crucial moment of learning for a pre-service teacher (PST). At the heart of the experience is the relationship PSTs have with their cooperating teachers (CTs). To examine how this relationship was negotiated during the practicum, this article applied Cortazzi's analysis of narrative approach to stories told by 13 PSTs, stories that comprised part of a larger mixed-method study. Findings from analysis of the more than 200 narratives told by the 13 PSTs disclosed the several ways in which PSTs experienced support from their CTs, including planned introductions of the PST to the classroom students, the CT's explicit support of PST decisions, and a negotiated withdrawal of the CT's presence.

PAS DE DEUX : LA RELATION DÉLICATE ENTRE LES ENSEIGNANTS COOPÉRANTS ET LES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

RÉSUMÉ. Le stage est un moment crucial de l'apprentissage pour un enseignant en formation initiale (EFI). Au cœur de cette expérience se trouve la relation que les enseignants en formation initiale entretiennent avec leurs enseignants coopérants (EC). Pour examiner cette relation, cet article applique l'analyse de l'approche narrative aux histoires racontées par 13 enseignants en formation. Les résultats de l'analyse de plus de 200 récits ont révélé les différentes façons dont les EFP ont bénéficié du soutien de leur EC, notamment les présentations planifiées de l'EFP aux élèves de la classe, le soutien explicite de l'EC aux décisions de l'EFP et le retrait négocié de la présence de l'EC.

The practicum experience is a crucial moment of learning for a pre-service teacher (Darling-Hammond, 2012; Ingersoll & Strong, 2011). At the heart of this experience is the relationship that the pre-service teacher (PST) has with their cooperating teacher (CT) who hosts the PST in their

classroom (Badia & Clarke, 2021; Clarke et al., 2014; Mena et al., 2016). The quality of mentorship that the PST receives from their CT is critical to the process of helping the PST develop their professional identity (Thomas, 2017; Thomas & Beauchamp, 2011), teaching efficacy (Atay, 2007), teaching skills (Badia & Clarke, 2021), and resilience (Fives et al., 2007; Hong, 2010). CTs play an essential role in teacher education as gatekeepers to eventual certification (Clarke et al., 2014) and in determining when, how, and to what degree the PSTs can be allowed to take over teaching in the classroom during the practicum experience.

Unfortunately, the work of mentoring a new teacher is often inadequately supported by teacher education programs (Clarke et al., 2014), leaving CTs to determine on their own how to instruct and support the PSTs they welcome into their classrooms. Complicating this task is an underlying conflict of interest. As Clarke et al. (2014) explain, most CTs are first and foremost “teachers of children” (p. 185) and have strong feelings of responsibility towards their students, which may make them hesitant to leave the class wholly in the hands of an inexperienced teacher. CTs are also required to model effective practice for their PSTs (Badia & Clarke, 2021; Clarke et al., 2014; Mena et al., 2016), as well as give feedback and evaluate the PST, which means they must balance a need to be present in the classroom with a need to provide space for the PST to learn to teach. It is this negotiated dance between the CT and the PST that is the subject of this article: When should the CT step in? When should they step back?

Learning to become a teacher in Canada and in Quebec

The research project that is the subject of the present article took place in the province of Quebec in Canada and drew upon the experiences of PSTs who were studying to become English as a second language (ESL) teachers. It is important to note that in Canada, education falls under the jurisdiction of the provinces. Each province's ministry of education determines educational objectives and curricula, including the required number of practicum hours for teacher certification. In Quebec, unlike other Canadian provinces, French is spoken by the majority of its population; French is the province's official language. As a result, one of the core subjects that students are required to learn in the French-language schools – where the majority of students are enrolled in the province – is English as a second language. The term “second language” reflects the status of the English language in Quebec: English is the second official language after French, which is the first language of Quebec (cf. Steinbach & Kazarloga, 2014; Riches & Parks, 2021).

In the course of their 4-year bachelor's degree in education (BEd) in Quebec, PSTs participate in four practicum experiences, one for each year of the program. The initial experiences are designed as an observation period, allowing the PSTs to witness CTs model successful teaching strategies and techniques. As the PSTs progress through their program, the percentage of classes they are expected to teach independently increases. By the third practicum, PSTs are generally required to teach about 75% of the teaching load and up to 100% in the fourth and final practicum.

The progression from observation of a teacher model to assuming teaching themselves – thus becoming “the teacher” in the classroom – occurs on a smaller scale within each practicum experience. Typically, the 1st week of the practicum is reserved for observation and co-teaching with the CT, after which the PST is expected to take over teaching students. At the same time, the CT increasingly steps back and supports the PST. Both on a macro level (throughout the teacher education program) and on a micro level (within each practicum), there is a clear movement from watching and identifying with a teacher who models teaching towards teaching on one's own: becoming the teacher.

Theoretical framework: Professional identity

Identity is a complex construct. In educational research, a teacher's professional identity is neither fixed nor unitary; rather, it is understood to be fluid and multiple (Beauchamp & Thomas, 2009; Coldron & Smith, 1999; Thomas & Beauchamp, 2011). A teacher's professional identity must also maintain a complex and dynamic equilibrium, shifting between a teacher's professional self-image and the variety of roles teachers feel that they have to play (Volkman & Anderson, 1998). These identities can be compatible with, or distinguishable from, the kind of identity a teacher may perform as a colleague, parent, spouse, or friend in contexts outside the teacher role (Gee, 2000; Pennington & Richards, 2016). Professional identity is thus also a performance. Teachers perform their teacher identity in the classroom context in response to their understanding of what it means to be a teacher and to societal expectations of teacher appearance, abilities, and skills (Sachs, 2005). These expectations include those created by their peers, students, other teachers, parents, administrators, and CTs (in the case of PSTs). Therefore, the opportunity to perform the role of the teacher in the classroom before an audience of students during the practicum is a key moment for PSTs in consolidating their professional teacher identity.

PSTs can be supported by their CTs in this process but can also be challenged by them. Rajuan et al. (2008)'s research, for example, showed how CTs can provoke reflection in the PST about values, self, and identity. Situations of support and of challenge in the CT / PST relationship can help the PST distinguish between their personal and professional selves. Exploring the process of negotiation between a CT and PST offers rich possibilities for understanding how future teachers learn to build and consolidate their professional identity.

METHODOLOGY

Research context and research questions

The data used in this article was drawn from the qualitative phase of a mixed-methods research project conducted in the fall of 2019 during the teacher participants' third practicum experience. The focus of this project was on the development of professional identity and efficacy in future teachers. The third practicum was explicitly chosen as a key moment for exploring identity consolidation. It marks the halfway point in PSTs' experience: between previous practica characterized primarily by observation and co-teaching and subsequent ones requiring PSTs to teach more independently. This identity shift from observer to teacher was identified as a challenge to navigate for the PST but also for the CT, who needed to cede control to allow the PST room to learn not just how to teach but also how to *be* a teacher. The present article examines the transition from CT to PST more closely, exploring its negotiation from the point of view of the PST. The guiding research questions were:

1. How can CTs and PSTs negotiate a successful transfer of power from one teacher to another?
2. What effects do the different strategies CTs use in this transition have on the professional identity formation of the PST?

In other words, what steps do the PST and CT need to learn in their dance —their *pas de deux*¹ — in the classroom?

Narrative inquiry

Since teacher identity is multiple, contextually specific, fluid, and constantly created and re-created in interactions between people, narrative inquiry provided the richest opportunity for studying how teachers understand their own experiences. It is in the constant creation and revision of self that narrative has its place, as teachers tell, retell, and revise the stories about how they learn to become teachers. Stories are not just an effective way to understand identity; stories *become* our identities

(Sfard & Prusak, 2005), that is, the ways through which we perceive the world (Swain et al., 2015). For the researcher, listening to PSTs' stories became an act of overhearing their identity as it was being constructed (Polkinghorne, 1988). Since practicum experiences are often sites of tension and transformation for PSTs (Britzman, 2012; Thomas & Beauchamp, 2011), studying PSTs' narrating of critical incidents enabled an uncovering of moments of transformation as they were experienced and understood by the PSTs themselves. Using such a methodological approach further allowed us to explore how learning from these critical incidents became assimilated into the PSTs' emerging professional identity.

Narrative analysis vs. analysis of narratives

As Creswell (2008) notes, there are many different approaches to using narrative that fall under the umbrella term of "narrative research." Most narrative researchers employ what Polkinghorne (1995) calls narrative analysis, which is based on "studies whose data consist of actions, events, and happenings" but where "*analysis produces stories* (e.g., biographies, histories, case studies) [emphasis added] (p. 5). My research design used a second, perhaps less familiar approach, which Polkinghorne (1995) described as an analysis of narratives, "that is, studies whose data consist of narratives or stories, but whose analysis *produces paradigmatic typologies or categories* [emphasis added]" (p. 5). The difference between the two lies first in the kinds of data collected and second in the product of the analysis. The former analyzes various data sources to produce a narrative text, while the second type uses uniquely narrative data (anecdotes and narratives told by the participants) to identify themes that "hold across the stories or in taxonomies of types of stories, characters, or settings" (Polkinghorne, 1995, p. 12). My research relied on the second type.

Research design

The research design was largely inspired by Cortazzi's (1993) method, whereby the researcher collects a large number of short stories that are shared among teachers. It is a method grounded in the context of teacher sense-making. Given the potential of Cortazzi's method for generating a large number of stories, the researcher is provided with more substantial evidence of the commonalities across individual experiences, which in turn increases the validity of the findings.

Data collection took place in focus groups, that is, in groups of 4–6 participants answering questions in a group setting, with the important

difference that questions from the interview guide were designed to generate narrative data on a specific question or theme — for example:

Tell us about a time when you (or your CT) tried to teach something new and things didn't go as planned. What happened? How did you react? How did it make you feel? What did you learn from the experience?

The focus group setting (rather than the one-on-one interview structure) was selected for three main reasons. The first was that narratives require an audience, and the opportunity to tell stories to peers in a group setting echoes the interactions occurring naturally amongst PSTs during their practicum experience. The second reason was that the connections and comparisons participants made as they built upon each other's ideas and experiences provided data and insights that would be less accessible without the interaction found in a group (Morgan, 1997). The final reason was that during group discussions, ideas suggested by one storyteller helped others recall specific instances and anecdotes in their own lives, which resulted in larger numbers of stories. Generating a larger number of stories can strengthen the validity of research findings, especially when stories told by multiple participants "capture commonalities across individual experiences" (Polkinghorne, 2007, p. 475).

One limitation of the research (it needs to be noted) is that in their stories, PSTs referenced events with teacher models and mentors that happened before the third practicum experience. These stories, recounted sometimes at a distance of several years, could not be captured as moments of negotiation and identity in the making; they had already become part of a larger narrative about the participants' professional identity. One of the unavoidable aspects of using narrative is that it tends to integrate and make sense of experiences across time, making it challenging to isolate moments within a particular time.

Participants

The qualitative phase of the larger mixed-methods research project was focused on the experiences of 15 pre-service English as a second language (ESL) teachers, all of whom were enrolled in their 3rd year of a 4-year Teaching English as a Second Language (TESL) program in a Bachelor of Education degree at two different universities in an urban center in Quebec, Canada. Participants were initially recruited from two university programs via in-class visits and an invitation to participate in an online survey. The participants indicated on the online survey that they were interested in participating in follow-up interviews. These participants were contacted by email and offered a compensation of \$10 per session. A

breakdown of the demographics can be found in Table 1, listed by the pseudonym each participant selected.

TABLE 1. Participant demographics

Participants ^a	Age	Gender ^b
Addie	21	Female
Beatrice	22	Female
Cassy	21	Female
Finnegan	26	Male
Fouki	33	Male
Izak Zela	21	Male
Johnny Green	22	Male
Keez	21	Female
Kobi	23	Male
Lessya	42	Female
Merida	21	Female
Nick	21	Male
Olivia	38	Female
Ro	27	Female
Subject S	26	Male

^a Participants are identified by self-selected pseudonyms.

^b Gender is identified according to participants' self-identification.

Data collection procedures

Data was collected at three different intervals during the practicum experience: at the start of the practicum experience (in early September), midway through the practicum (in October), and after the practicum was completed (in late December). At each 1-hour session (the “story circle”), participants were invited into a conference room, given refreshments, and asked to read through the written instructions and questions for the given session. The researcher was present but remained in the background. Participants were encouraged to read through the questions and identify those that appealed to them, telling stories that related directly or indirectly to the questions.

The data produced during these story circles was audio recorded using the Voice Recorder application on an iPhone, with backup on an iPad. Transcriptions of the story circles from each round were done initially

using the same Voice Recorder app. The researcher checked and revised this transcription manually. A transcript of the resulting story circles was produced on Microsoft Word and later copied into Microsoft Excel for analysis.

Analysis

Data analysis followed Cortazzi's (1993) narrative inquiry approach. In this approach, the researcher collects a large number of very short stories that are shared among teachers. These brief narratives are first identified by their syntax, which is usually "in the past tense (occasionally in present tenses), temporally ordered with respect to each other, and separated by temporal juncture" (Cortazzi, 1993, p. 45). Following Cortazzi's model, the next step is to separate each part of the narrative and code it as one of six parts of Labov's (1972) narrative model: abstract, orientation, complicating action, evaluation, result, or coda (as cited in Cortazzi, 1993, pp. 44-47).

Once each of these Labovian sections was identified, the evaluation phase of the story was mined, as it is this phase that helps illuminate the meaning of the story — its narrative theme — as it was understood by the person telling it. These themes were then labelled, collated, and condensed through iterative passes through the data. The results of the narrative analysis are discussed next.

FINDINGS & DISCUSSION

Over the course of the six focus group sessions, more than 200 narratives ($N = 222$) of varying lengths were collected. The narrative analysis resulted in nine overarching themes. A summary of the themes and the number of narratives told in each category are included in Table 2. Of all themes identified, Stories of Being the Teacher had the largest number, with 63 of the 222 stories — or nearly 1 in 3 — being told about moments of identity construction. These stories comprise the focus of this article.

TABLE 2. Numbers of stories by theme

Global Themes	Number Told	%
1) Origin Stories	19	8.5%
2) Stories from Teacher Education	10	4.5%
3) Language Identity Stories	10	4.5%
4) Stories of Learning to Manage a Class	23	10%
5) Stories of Learning to Teach a Language	26	13.5%
6) Stories of Evaluation and Feedback	38	17%
7) Stories of Being the Teacher	63	28%
8) Stories of Conflict, Survival, Leaving, and Resistance	29	13%
Total	222	100%

Shifting identity: Defining who I am and who I am not

Analysis of the Stories of Being the Teacher supports the idea that PSTs test and consolidate their nascent teacher identity when they compare and contrast their beliefs and values with that of their CT (Rajuan et al., 2000). Fifteen of the stories told showed that for these PSTs, the comparison process began during their initial observation phase. As they watched their CT modelling teaching strategies, the PSTs started to identify which skills, strategies, and values they shared with their CT and those which they felt were fundamentally different. In the following story, for example, Fouki describes how this process of comparison and contrast allowed him to incorporate aspects of his CT’s strategies into his own teaching style while also integrating essential aspects of his own identity in order to make his teaching identity his own:

I was mostly singing songs. Well, that’s how my CT works, so I had to work with what she had. And, well, I’m a musician, so instead of just pressing play, I just learned all the songs. And that made it way more fun for me, too.

Fouki’s story provides a clear illustration of how PSTs can construct their professional identity through this kind of comparison and contrast strategy. In this narrative, Fouki finds a way to work within the CT’s prescribed approach, which is “mostly singing songs,” and in the process, separate his developing professional identity from that of the CT’s by drawing on his own personal identity (“I’m a musician”).

The same comparison and contrast strategy is also apparent in the story told by Addie, who, like Fouki, begins by comparing her CT's teaching strategies to her own beliefs about what constitutes good teaching:

The CT I was with – I liked him a lot. You could tell his classroom worked well. But, he always used the Activity Book or materials that the government provides for the classroom. But that's all he did. It's his ninth or tenth year of teaching, and he still only used the material given to him. Which fine, like we sang a lot and danced in class, like you know the kids have fun, but like, I had a hard time, like ... I don't know, relating *because I don't see myself doing that* [emphasis added]. Like, I don't want to use the songs that the government wants you to sing. Like, *I want to do projects, I want to do arts and crafts, I want to do, like my own activities and see how well I can develop as well and not just use what's given to me* [emphasis added].

For Addie, the comparison and contrast between the CT's identity and her own occurs in a future anticipatory place (Conway, 2001) where, unlike the CT, she will not “just use what's given” but instead can draw on her sense of creativity – an aspect of her core identity – to “do projects ... arts and crafts.”

In both of these examples, we can see how the CT / PST mentoring relationship can engender reflection about values, self, and identity when the PST draws upon their personal identities in order to separate their professional teaching identity from that of their CT (Rajuan et al., 2008). The relationship between the CT and PST can provide a critical space for PSTs to define who they are as a teacher through a deliberate reflection about who they are not.

Performing teacher identity for students

A large part of consolidating one's professional teacher identity consists of learning to perform the role of the teacher in a way that is recognized by institutions and culture (Gee, 2000; Pennington & Richards, 2016). During the practicum, PSTs learn not only how to make decisions and use pedagogical approaches that are different from their CTs, but they are also given an opportunity to perform their teacher identity for their primary audience: the classroom students. One of the strategies that PSTs used to establish themselves as *the teacher* is through the act of performing daily classroom routines, such as taking attendance, checking homework, or greeting students at the start of the class, as Subject S expressed:

In a way, I do my own thing, like, my teacher doesn't really greet the students – like, she greets the students, but she *sits at her desk* [emphasis added]. But *I like greeting my students at the door* [emphasis added]. So that's what I do.

Once again, we see the process of comparison and contrast, this time in the way that the PST consciously chooses to perform the role of the teacher (Sachs, 2006). In this story, the PST performed the role for the students through routines that are generally recognized as what teachers do (Gee, 2000). It also reveals how Subject S managed to distinguish his performance from that of his CT by greeting students at the door rather than from the teacher's desk.

Establishing authority: Introducing the PST

Stepping back and allowing PSTs to perform typical classroom routines for the students is one of the many ways that CTs can make room for the PST to step in and perform their teacher identity. In many of the Stories of Being the Teacher narratives, this process of the CT stepping back and PST stepping forward was achieved successfully: CTs not only granted the PSTs the space to become the teacher in the classroom, but they also strove to establish conditions that supported the PSTs' status and identity as the teacher. The strategies that CTs used in this process varied, but for many, it began in the way they introduced their PST to the class, for instance, as a colleague with equal status rather than as a subordinate, as in this example from Keez:

My teacher never introduced me as a stagiaire [student teacher]. The students just see me as her helper. Like, they just see me as *another teacher* [emphasis added]. She never said I'm a stagiaire. She just said, "This is Miss Keez, we're working together."

Once the CT had helped to establish the PST's status as the teacher through this kind of strategic introduction, many CTs continued to validate the PST's authority with the classroom students. One way this was accomplished was by endorsing the PSTs' pedagogical and management choices: "If they [the students] are acting out, she doesn't care. She's *always taking my side* [emphasis added]. If I'm getting angry at a student, she's always asking the student, like, 'Yeah, why are you doing that?'" (Keez).

For many CTs, endorsing PSTs' decisions also meant letting the PST make decisions the CT might disagree with:

My CT, she's quite laid-back. And she's like, "I like when you make decisions." Even if a kid asks me to go to the bathroom, I might say yes. And she's like, "Even though I would've said no, like, I'm never going to intervene, like, 'No, you can't go actually.'" Because, like, *I'm the teacher, right* [emphasis added]? She agrees with the decisions I make, and *she lets me do my thing* [emphasis added]. (Beatrice)

In this story, while the CT disagreed with the PST's decisions, there was negotiation and, most importantly, support for differences in approaches,

which allowed the PST to test out her teaching values and classroom management style. The kind of discussion between CT and PST reflected in Beatrice's story recalls Clarke et al.'s (2014) description of the *invited space*:

[It is space which] does not mean that everyone has to agree on everything before proposals, policies, or practices can move forward and action is taken. At the very least it assumes that the parties are willing to respectfully attend to each other's perspectives. (p. 188)

According to Clarke et al.'s (2014) estimation, the invited space holds the most potential for a healthy and supportive relationship between PST and CT. From the stories told by the participants, many CTs found their way to this invited space despite a lack of training and support.

Stepping forward, stepping back

Effectively endorsing the PST's status and identity as the teacher in the room not only entails appropriate introductions and explicit support of the PST's pedagogical and managerial decisions, but it also requires that the CT step aside at the appropriate time. The handing over of control over teaching and classroom management is a necessary step in the progression of the practicum and in the consolidation of the PST's teacher identity. For some participating teachers, like Merida, this transition occurred abruptly: "For my Secondary 5s [Grade 11 students], I came in, I met them, and I was teaching them right away. So — I was automatically a teacher." In other situations, such as Nick's, the transition was more gradual:

At the beginning — I got a really good CT that really modeled and let me have it slowly, and not just 100% ... You know, she let me go at it slowly. I would say that my confidence is pretty high so far ... I think it is only going to increase as I get more used to it.

In the above stories, the decision about when and how the transition took place was successful because the CT was able to assess and match the comfort level of the PST, shifting in response to the PST's needs (Badia & Clarke, 2021). In the first instance, for example, Merida had extensive teaching experience and was ready to begin teaching almost immediately. In the second, Nick came to the practicum with limited experience and greatly appreciated his CT's gradual approach.

Unfortunately, this crucial transition was not always accomplished smoothly. Not all CTs appeared to feel comfortable relinquishing their role as *the teacher*. The tension that developed in the relationship between

the CT and the PST due to difficulties in this essential transition was the subject of 13 of the 63 stories. The following is but one example:

What she does is she'll do a lesson because she doesn't like letting go [of] control. She'll teach a lesson first period. And she doesn't tell me. And then she comes and sees me during the break. She's like, "I hope you remember (what I taught). You're teaching the next one. Starts in ten minutes." And then I'm like, "What!?" And then she's like, "You have to teach the whole lesson I just did." And I'm like, "Ok ..." I was like, "Oh shit!" And then she was like, "I hope you remember, because *this is exactly what you are teaching* [emphasis added]." (Kobi)

In this story, the CT followed the prescribed pattern of stepping forward to model for the PST and stepping back to hand over the classroom, but the CT's expectation that the PST would replicate the lesson rather than teach according to his own style left the PST feeling overwhelmed and undermined. The conflict appeared to stem from a mentorship style that Clarke et al. (2014) have described as *closed*. In this relationship, "the more powerful partner [here the CT] makes decisions with little consultation with the others [here the PST] about the ways in which [the PST] will participate in the relationship" (Clarke et al., 2014, p. 187). Agheshteh and Mehrpur (2021) warn that in situations when PSTs expect to be "active social agents [who] exert their own power agency" and are instead subjected to a prescriptive approach by their CTs, "the power dynamic will lead to teacher resistance" (p. 91), which appears to be precisely what happened in Kobi's relationship with his CT.

Teaching on one's own

Even in the most positive invited relationships between a CT and PST (Clarke et al., 2014), the stories told by the PSTs revealed that it was only truly in the absence of the CT that they felt they could finally step forward to assume the role of the teacher. This finding aligns with research conducted by Benson (2010) and Teng (2019), suggesting that a lack of autonomy and agency can have detrimental effects on PST identity development and that the presence of the CT acts as a restraint on teacher autonomy in much the same way as the strictures of programs act on in-service teachers. Benson (2010), citing Little (1995), argues that if we want teachers to encourage autonomy in their students, we must first be open to negotiating more autonomy for teacher learning and identity consolidation during teacher education programs. This research appears to support Benson's position and extends it to the context of the practicum experience.

The dampening influence of the CT's presence on PST autonomy and identity can be attributed to the power dynamics between CT and PST. As Cassy noted, "They [the CTs] give you feedback, and you don't have a choice but to take it and to try to apply it." The PST's lack of self-confidence partly influences their agency. For example, when the CT was absent, Subject S explained they were less likely to doubt their ability: "When the CT's not in the classroom, I feel more like a teacher. Because I feel like I second-best [sic] myself so much more when she's there." Without the (constraining) presence of the CT, the PST feels much more confident to "learn by doing" (Wallace & Brooks, 2015, p. 184), which in turn contributes to consolidating their identity.

Finally, another reason the PSTs sought more autonomy in the classroom was the effect that the CT's absence had on the way the PSTs were able to perform the role of teacher (see Sachs, 2005). When the CT was present in the classroom, the students still saw the CT as the teacher. When the CT was absent, the PSTs felt they could more fully step into the role, as Izak expressed:

Yesterday my CT wasn't in the school. I taught three periods. *I felt like a teacher* [emphasis added] because, well they were listening to me! But also, when it came to correction, they came to see me – and they were asking like language questions, right? So, to me, being the teacher is being able to answer to these specific questions – and I felt like a teacher!

In Izak's story, it was only in the absence of the CT that the students turned to him to answer their language questions. The absence of the CT allowed the PST the figurative space to step forward and perform his subject matter knowledge and teaching competence for the students (Sachs, 2005). Recognition of one's teaching competence from members of the school community (CT, parents, administrators) is essential. Still, the stories told in this study further revealed that the crucial audience for their performance of teaching competence and consolidation of their teaching identity (for these PSTs) was the students: "Students *know* [emphasis added] the work that I put in all day, and I get finally get to [teach] them. *That's when they actually respect me more, like actually look up to me as a teacher* [emphasis added]" (Addie). Or, as another participant explained: "I just need to see how the *students* [emphasis added] react to [my teaching], because, I mean, it's *them* [emphasis added]. They're the ones that we do this for. Not the supervisors, or the CTs or whatever" (Fouki). In other words, most of the PSTs' learning, testing, and identity consolidation happened in their relationships with the students – something difficult to accomplish unless, while the CT steps back, they can step forward.

CONCLUSION

This article began with the question: What steps should a CT and PST learn in their *pas de deux*? The stories told by the PSTs in this research revealed that there were key moves in the dance. Before describing them, however, a crucial caveat should be noted: The ideas are based on the PST's point of view, not the CT's. As such, they are not meant to be prescriptive; rather, the following moves are offered here as suggestions in response to a call by Clarke et al. (2014) to recognize and support CTs who are looking for more guidance in understanding how to better mentor their PSTs.

1. Setting the stage, supporting the actor

Strategic introductions are one way in which CTs can set the stage for the PST's transition to becoming *the teacher*. These might be done in several ways, but the key element shared across PST stories was that the CT treated the PST as an equal – as a colleague – especially in front of students.

2. Negotiate the pace of the transition

Whether the transition occurred immediately or gradually, it was important for CTs to communicate expectations about when and how the transition would occur. CTs determined the pace of transition by keeping lines of communication open with their PSTs. Some PSTs came to teaching with a wealth of experience, while others had little and needed more support. Many of the PSTs' stories suggest that one very effective way of beginning the transition was to ask the PST to take over established classroom routines (e.g., greeting students at the door or taking attendance). Classroom routines allowed PSTs to perform the role of the teacher for the students and thus gain recognition and authority through their teacher performance.

3. Supporting PSTs' decisions

No matter the pace of the transition, once the PST had begun to take over teaching, it was essential to allow the PST as much control as possible over how they planned and carried out lessons in the classroom. For the successful relationships in this study, this meant that the CT supported the PST's decisions – even when they did not fully agree with them. This kind of support might be the most challenging aspect of the relationship for the CT to manage. Not only can it be excruciating for a CT to watch a PST teach in a way that runs contrary to the CT's values, but it is also extremely difficult for the CT to set aside the sense of responsibility they feel – and indeed are obligated to provide – for the classroom students' learning (Clarke et al., 2014). The CTs could thus be placed in a position

where they were comparing and contrasting their own identity and approaches with those of the PST. It was a tension that could be felt at the heart of the relationship between the two actors.

4. Being comfortable with leaving

It was perhaps the tension caused by the CT's uncertainty about when to step in and correct the PST and when to step back and support that made it so hard for many CTs in this study to leave the classroom wholly in the hands of the PST. Stories told by the PST clearly indicated that no matter what kind of relationship they had with their CT, it was only in the absence of their CT that they felt they were truly able to exercise their agency and autonomy as teachers.

Supporting CTs and further recommendations

“Teaching is an enormously difficult job that looks easy” (Labaree, 2000, p. 228). Teaching future teachers is doubly so. When a CT welcomes a PST into their classroom, they must find a way to navigate through multiple roles and responsibilities. CTs must learn to find a way to balance their responsibility to the classroom students; they are, first and foremost, “Teachers of Children” (Clarke et al., 2014, p. 190). Their responsibility to the PST is to be a teacher mentor. They must determine how to model effective teaching while allowing room for differences in style and approach. They must learn to be absent from the classroom to allow room for the PSTs to take control, and yet still find ways to be present and give feedback.

The complications may feel, at times, insurmountable, but research has suggested some possible avenues that could help make the transition easier. For example, research done by Darling-Hammond (2012) advocates restructuring teacher education programs to follow a professional development school (PDS) model. In such PDSs, teaching and learning are integrated in a holistic fashion such that the practicum dance between the CT and PST in traditional structures is instead replaced by a space where “teachers are immersed in strong and widely shared cultural norms and practices and can leverage them for greater effect through professional studies offering research, theory, and information about other practices and models” (Darling-Hammond, 2014, p. 553). Other possibilities include taking some of the onus of evaluation and feedback of PSTs away from CTs and returning it to the purview of teacher educators through strategies such as videotaping and expert conferencing (Capizzi et al., 2010; Mena et al., 2016).

Finally, the original project was designed to examine how PSTs build their professional identity during the practicum experience; as a result, the data collected and analyzed told the story of the CT / PST relationship from one point of view only: that of the PST. It did not take into account the experiences and thoughts of the other players: the CTs, supervisors, and university course instructors who played integral roles in creating spaces for the PSTs to experience identity-building throughout their teacher education program. One recommendation for future research would be a more expansive design that can consider multiple players' perspectives in the performance of teacher identity (CTs, supervisors, instructors, classroom students). By providing an enlarged understanding of multiple players' perspectives, we might better understand how to create conditions that support future teachers as well as the CTs who guide them.

NOTES

1. **Pas de deux** (noun)

1: a dance or figure for two performers

2: an intricate relationship or activity involving two parties or things
(Merriam-Webster, n.d.)

REFERENCES

- Agheshteh, H., & Mehrpur, S. (2021). Teacher autonomy and supervisor authority: Power dynamics in language teacher supervision in Iran. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(1), 87–106. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.120977>
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203–219. <https://doi.org/10.1080/13664530701414720>
- Badia, A., & Clarke, A. (2021). The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355–371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259–275. <https://doi.org/10.1177/1362168810365236>
- Britzman, D. P. (2012). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. SUNY Press.
- Capizzi, A. M., Wehby, J. H., & Sandmel, K. N. (2010). Enhancing mentoring of teacher candidates through consultative feedback and self-evaluation of instructional delivery. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 191–212. <https://doi.org/10.1177/0888406409360012>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>

- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726. <https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89-106. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00040-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00040-8)
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. The Falmer Press.
- Creswell, J. W. (2008). Narrative research designs. In J. W. Creswell (Ed.), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed., pp. 511-550). Pearson Education Inc.
- Darling-Hammond, L. (2012). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L. (2014) Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561, <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003011>
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Merriam-Webster. (n.d.). Pas de deux. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved April 11, 2024, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pas%20de%20deux>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. SAGE Publications.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/00336882166312>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. SUNY Press.

- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative inquiry*, 13(4), 471–486. <https://doi.org/10.1177/107780040629767>
- Rajuan, M., Beijgaard, D., & Verloop, N. (2008). Student teachers' perceptions of their mentors as internal triggers for learning. *Teaching Education*, 19(4), 279–292. <https://doi.org/10.1080/10476210802339951>
- Riches, C., & Parks, P. (2021). Navigating linguistic identities: ESL teaching contexts in Quebec. *TESL Canada Journal*, 38(1), 28–48. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i1.1367>
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In M. Kompf & P. Denicolo (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Routledge.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Steinbach, M., & Kazarloga, V. (2014). Square-headed frogs and world citizens: Attitudes and identities of ESL teacher candidates in Québec. *Journal of Language, Identity & Education*, 13(5), 319–334. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.958038>
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (2nd ed.). Multilingual Matters
- Teng, F. (2019). Understanding teacher autonomy, teacher agency, and teacher identity: Voices from four EFL student teachers. *English Teaching & Learning*, 43(2), 189–212. <https://doi.org/10.1007/s42321-019-00024-3>
- Thomas, L. (2017). Learning to learn about the practicum: A self-study of learning to support student learning in the field. *Studying Teacher Education*, 13(2), 165–178. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342354>
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762–769. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007>
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3<293::AID-SCE1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3<293::AID-SCE1>3.0.CO;2-7)
- Wallace, C. S., & Brooks, L. (2015). Learning to teach elementary science in an experiential, informal context: Culture, learning, and identity. *Science Education*, 99(1), 174–198. <https://doi.org/10.1002/sce.21138>

PHILIPPA PARKS is an assistant professor and program director for the Bachelor of Education in Teaching English as a Second Language (BEALS) degree in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke, Quebec. Her research looks at how language teachers form their professional identity during teacher education, particularly how they build self-efficacy and resilience, and how teacher education programs can help address teacher shortages across Canada. philippa.parks@usherbrooke.ca

PHILIPPA PARKS est professeure adjointe et directrice de programme pour le baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, au Québec. Ses recherches portent sur la façon dont les enseignants de langues forment leur identité professionnelle au cours de leur formation, en particulier sur la façon dont ils développent leur auto-efficacité et leur résilience, et sur la façon dont les programmes de formation des enseignants peuvent contribuer à remédier à la pénurie d'enseignants au Canada. philippa.parks@usherbrooke.ca

COMMENT L'ÉCRITURE DES RAPPORTS D'AUTOÉVALUATION DE STAGE DES FUTURS ENSEIGNANTS ÉVOLUE-T-ELLE EN FONCTION DE LEUR PROFIL?

CATHERINE DESCHEPPER *Université libre de Bruxelles*

STÉPHANE COLOGNESI *Université catholique de Louvain*

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous nous sommes intéressés à l'évolution de l'écriture des futurs enseignants dans leurs rapports d'autoévaluation de stage. Spécifiquement, nous nous sommes demandé (1) de quoi parlent les étudiants dans ces rapports, (2) comment leur écriture évolue au fil de la formation et (3) si des indicateurs de réflexivité sont présents dans ces écrits. Pour y répondre, nous avons analysé tous les rapports d'autoévaluation que six étudiants ont produits pendant leur formation. L'analyse de contenu opérée a permis de mettre en évidence des liens entre la progression de l'écriture et l'écriture réflexive de l'étudiant et sa progression de stage en stage.

HOW DOES THE WRITING OF SELF-ASSESSMENT REPORTS BY FUTURE TEACHERS EVOLVE ACCORDING TO THEIR PROFILE?

ABSTRACT. In this article, we focused on the evolution of future teachers' writing in their internship self-assessment reports. Specifically, we explored (1) what students discuss in these self-assessments, (2) how their writing evolves throughout their training, and (3) whether indicators of reflexivity are present in these writings. To answer these questions, we analyzed all the self-assessment reports produced by six students during their training. The content analysis revealed links between the progression of students' writing, their reflective writing, and their progress from one internship to the next.

Les étudiants en formation initiale d'enseignants sont amenés à produire une quantité importante de textes. Certaines productions sont inhérentes aux cours auxquels ils participent, comme, par exemple les notes de synthèse, les travaux, les diapositives de présentations, etc. (c. à. d., les

écrits académiques). D'autres productions sont en lien direct avec les pratiques professionnelles auxquelles ils se forment. On pense alors aux écrits qui vont servir pour et dans la classe, en situation de stage : préparations de leçons, documents pour les élèves, notes aux parents, etc. (c. à. d., les écrits professionnalisants). Enfin, toute une catégorie de la production textuelle amène les futurs enseignants à (re)penser leurs actions : les textes (méta-)réflexifs. Ces écrits ont une place importante dans le cursus puisqu'ils visent à doter l'étudiant d'une posture réflexive (Paquay, 1994; Wittorski, 2007) essentielle à l'apprentissage et à la réussite aussi bien dans l'enseignement supérieur que dans la vie professionnelle (Altet, 2004; Arum et Roksa, 2011; Tuononen et al., 2019).

Au rang de ces textes réflexifs, on trouve le rapport d'autoévaluation de stage. Ce rapport, où l'étudiant pose un regard sur ses compétences à un moment donné, rend compte d'une « expérience en milieu professionnel tout en manifestant une réflexion distanciée » (Laborde-Milaa, 1999, p. 4). Dans le cursus, cette tâche de rédaction se présente à plusieurs reprises : une fois par stage. Maintes occasions donc, au cours de sa formation, où l'étudiant est amené à écrire un texte dont il ne maîtrise que peu les contours puisqu'il s'agit d'un genre « nouveau » pour lui, auquel il a peu été confronté auparavant. Oudart et Verspieren (2006) expliquent que le rapport de stage est un

exercice de style bien périlleux où s'entrechoquent des registres de discours, ce qui amène [le scripteur] à jongler entre le descriptif, l'analytique, le narratif, l'explicatif, l'argumentatif, le réflexif, etc. et à rechercher une juste mesure entre la théorie et la pratique, entre le langage de soi et le langage d'autrui. (p. 6)

Malgré le fait que cette tâche d'écriture est exigée plusieurs fois dans le cursus du futur enseignant, qu'elle est complexe et importante pour sa progression personnelle et professionnelle, peu d'accompagnement est mis en place et les balises proposées ne sont pas toujours explicitées (Debliqy et al., 2024). C'est d'ailleurs le cas de l'ensemble des textes réflexifs en formation : ils ne font pas encore nécessairement l'objet d'un enseignement (Balslev et Gagnon, 2019; Clerc-Georgy, 2014). Cela amène, chez les étudiants, des inquiétudes et du désarroi face à ces écrits (Oudart et Verspieren, 2006). D'autant plus que les rapports des stagiaires peuvent être en concurrence avec ceux des maîtres de stage et des superviseurs. En effet, dans l'institut de formation où nous avons récolté nos données, le rapport d'autoévaluation sert de support – parmi d'autres – à un moment de co-évaluation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017; Maes et al., 2020). C'est un écrit qui soutient l'oral, mais qui peut aussi être consulté,

au besoin, par les formateurs pour juger des capacités réflexives de l'étudiant.

Nous avons donc souhaité nous intéresser à l'évolution de l'écriture de ces rapports d'autoévaluation des étudiants dans une perspective longitudinale. Spécifiquement, nous nous sommes demandé (1) de quoi parlent les étudiants dans leurs rapports, (2) comment leur écriture évolue au fil de la formation et (3) si des indicateurs de réflexivité sont présents dans ces écrits. Pour y répondre, nous avons analysé les rapports d'autoévaluation de six étudiants, appartenant à trois profils déterminés par les progressions typiques de stage en stage.

Dans les lignes suivantes, nous passons en revue les repères théoriques qui nous ont guidés, les choix méthodologiques qui ont été faits et présentons les résultats où les portraits des six étudiants sont exposés. En creux, nous avons aussi l'ambition d'identifier si des liens se tissent entre l'évolution de l'écrit dans le rapport et le profil de progression professionnelle de l'étudiant.

REPÈRES THEORIQUES

Entrer en écriture, entrer en écriture réflexive

Écrire est une tâche complexe qui nécessite, de la part du scripteur, la mobilisation d'une série de composantes (Bourdin, 2002; Reuter, 2002) : s'adapter à la situation de communication, élaborer des idées, les organiser, prendre en compte la cohérence entre phrases et groupes de phrases, surveiller les aspects linguistiques, orthographiques et non verbaux, mêlant ainsi les savoirs et savoir-faire textuels, les savoirs graphier et sémiotiques (Colognesi et Lucchini, 2018; Dabène, 1991; Vincent, 2021). Tout cela en considérant son rapport à l'écrit, façonné par toutes ses expériences d'écriture tout au long de sa vie (Barré-De Miniac, 2002). Selon les théories, le rapport à l'écrit est composé de quatre ou cinq dimensions : affective, axiologique, conceptuelle, praxéologique et méta-scripturale (Colognesi et Niwese, 2020; Barré-De Miniac, 2002; Chartrand et Blaser, 2008; Colin, 2014). La dimension affective renvoie aux sentiments, aux émotions, voire aux passions qui entourent l'écrit. La dimension axiologique se rapporte aux opinions, aux valeurs et aux attitudes que peuvent avoir les personnes par rapport à l'écrit. La dimension conceptuelle fait référence aux représentations qu'a le scripteur de l'écriture et son apprentissage. La praxéologique engage les pratiques effectives de lecture et d'écriture de l'individu. La dimension méta-scripturale renvoie notamment à la capacité du scripteur à expliciter ses démarches, ses choix, l'état de son travail, ses difficultés, ses progrès, etc.

Ainsi, si produire des textes avec lesquels ils sont familiers est déjà complexe en soi pour les futurs enseignants, que dire de la littéracie universitaire, qui présente d'autres genres de textes, d'autres attendues, et des démarches scripturales nouvelles auxquelles les étudiants doivent s'acculturer (Boch et al., 2021; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012)?

En outre, au sein de cette littéracie, la pratique complexe du texte réflexif, peu médiatisée, impose une négociation délicate au sein d'attendus scripturaux académiques, professionnalisants et personnels (Buysse et Vanhulle, 2009) qui est inconnue des étudiants à leur entrée, voire jusqu'à, bien souvent, leur sortie de formation initiale. Nous avons déjà montré qu'il est complexe pour eux de produire de tels textes (Colognesi et al., 2019) mais quand un enseignement est offert, les productions s'améliorent de manière notoire (Colognesi et al., 2021), malgré le fait que les étudiants diffèrent considérablement dans leur capacité à penser de manière critique (Arum et Roksa, 2011; Evens et al., 2013; Utriainen et al., 2016; Tuononen et al., 2019). Chaubet et al. (2019) expliquent qu'être réflexif signifie être capable d'observer des situations sous différents angles pour comprendre ce qui s'est passé et identifier les aspects positifs ou des solutions et pistes d'amélioration.

Sur la base de l'analyse des journaux de bord, Jorro (2005) a identifié trois seuils de réflexivité dans lesquels les (futurs) enseignants peuvent se placer lorsqu'ils écrivent un texte réflexif. Le premier seuil, *le reflet*, engage l'écrivain à « témoigner du désir de dire la pratique, de traduire une réalité de terrain » (Jorro, 2005, p. 11). Il s'agit ici d'un registre purement descriptif d'éléments qui sont choisis comme étant importants par l'auteur. Jorro (2005) précise que dans cette posture, il n'y a pas de débat, pas de questionnement, souvent pas d'implication personnelle. Le deuxième seuil, *l'interprétation*, amène l'écrivain à identifier un ou plusieurs cadres de références pour relire une situation professionnelle. On voit ici la volonté d'un questionnement sur soi, sur une pratique. L'écrivain est impliqué en « moi » et « je », l'émotion et les affects font partie du propos. Le troisième seuil, *la fonction critique-régulatrice* est, d'après Jorro (2005), rare en formation car elle constitue « une forme aboutie de réflexivité » (p. 13). Le « je » est très présent, comme la volonté de présenter une ou plusieurs alternatives aux actions.

Cette intégration d'une subjectivité du scripteur, qui exprime son degré d'adhésion aux propos qu'il relate et qui lui viennent soit de sa pratique, soit de l'analyse par lui, ou autrui, de cette pratique peut également se manifester dans le processus d'écriture via des modalisations métalinguistiques (Deschepper, 2010; Deschepper et Thyron, 2008). Les

marques de jugements évaluatifs et les indicateurs d'un plus ou moins grand degré de certitude que le scripteur entretient avec le propos de son autoanalyse permettent, dans l'hypothèse d'une forme aboutie de réflexivité, de manifester une nuance dans la prise en charge du discours.

Quand les buts poursuivis peuvent façonner l'écriture du rapport de stage

S'il se place dans une perspective de réussite, l'étudiant entre dans une logique d'action qui l'engage, d'après Perrenoud (1998), à viser les succès, les appréciations positives et la satisfaction de ses formateurs. Le propos de l'étudiant dans son rapport serait donc dirigé vers l'efficacité plutôt que vers des opportunités d'apprentissage. Cependant, dans une perspective de formation, la logique de l'étudiant est différente puisqu'il prend en charge son projet d'apprentissage (Perrenoud, 2001).

Portelance et Caron (2017) ont mené une étude auprès de sept étudiants futurs enseignants et ont analysé les entretiens d'évaluation entre le stagiaire, son maître de stage et ses superviseurs. Il ressort de leurs analyses que les stagiaires accordent la priorité à la formation, et pas à la réussite. Dans la logique de formation, quatre aspects ressortent : (1) l'expression du désir d'apprendre et de la volonté de s'améliorer; (2) l'expression authentique et franche des constats en lien avec les progrès et les défis; (3) l'auto-questionnement et la justification des choix didactiques et pédagogiques; (4) les initiatives et la prise en charge du projet professionnel. Hormis ces aspects, il apparaît aussi, de manière plus discrète, deux manifestations de la logique d'action : le manque d'initiative du stagiaire, qui se « cache » derrière ses formateurs, et l'évitement de la réflexion sur l'action.

MÉTHODOLOGIE

Pour rappel, nous cherchons à mettre en évidence (1) de quoi parlent les étudiants dans leurs rapports, (2) comment leur écriture évolue au fil de la formation et (3) si des indicateurs de réflexivité sont présents dans ces écrits. Pour cela, nous avons opté pour une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 1996). Dans cette section, nous précisons le contexte de l'étude, les participants et les choix relatifs au recueil et à l'analyse des données.

Contexte

Les données utilisées dans cette contribution sont issues d'un institut de formation des enseignants de la Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique. Les stages y sont répartis comme suit. Au premier bloc, l'étudiant

assure un stage de 2 semaines en binôme. Au deuxième bloc¹, il réalise 2 stages de 2 semaines dans la même classe. Le premier stage (2.1) a une visée formative, le deuxième (2.2.) une visée certificative. Au bloc trois, 2 stages longs sont assurés par l'étudiant : 4 semaines (stage 3.1) et 3 semaines (3.2).

Pour chacun de ces stages, l'étudiant, à l'instar de ses formateurs, complète un rapport d'évaluation, identique pour tous les stages. Il se présente sur une double page A3 et comporte six rubriques : (1) se mettre en projet; (2) développer les compétences relationnelles; (3) communiquer; (4) concevoir et gérer des situations d'apprentissage; (5) porter un regard réflexif sur sa pratique; (6) synthèse. L'étudiant a comme consigne de remplir chaque rubrique à la fin de son stage, pour faire le bilan de sa pratique. Il s'agit d'un texte « libre » à rédiger. Quelques mots-clés sont disponibles sous l'intitulé de chaque rubrique pour aider à la rédaction. Le rapport est utilisé comme support écrit par l'étudiant lors d'un entretien oral de bilan de stage avec ses formateurs (co-évaluation). Le rapport est repris en fin d'entretien et joint au dossier de l'étudiant, avec les autres rapports. Généralement, ce texte n'est pas lu par les formateurs, sauf en cas de doute ou si certains veulent des informations plus précises sur les capacités réflexives du stagiaire.

Participants

Nous avons analysé les rapports de six étudiants au fil de leur formation en instituteur primaire, de 2016 à 2019. Ces étudiants, cinq femmes et un homme, se trouvaient dans la même cohorte pendant leurs trois années de formation. Ils sont représentatifs d'un parcours « classique » d'étudiant qui progresse de bloc en bloc en réussissant l'ensemble des crédits alloués. Pour les sélectionner, nous avons listé les résultats à trois stages de tous les étudiants du groupe (le stage de B1, le stage certificatif de B2, le dernier stage de B3). Puis, nous avons repéré ceux qui avaient des courbes similaires pour en dégager trois profils : (1) le profil « évolution » dont les résultats en stage sont juste au seuil de réussite au premier stage et progressent jusqu'à des résultats très positifs en fin de formation; (2) le profil « performant », dont les résultats de stage sont très positifs dès le début de la formation et se maintiennent tout au long de celle-ci; (3) le profil « moyen » dont les résultats sont « juste au-dessus du seuil » et restent constants au fil de la formation. Le Tableau 1 présente ces étudiants.

TABLEAU 1. Description des participants en lien avec trois profils de développement

Profil	Prénom ²	Résultats aux trois stages
1- Évolution	Éric	E (puis D) B A
	Évelyne	D C A
2- Performant	Pauline	A A A
	Pascalina	A A A
3 – Moyen	Madeline	C C C
	Maud	D D D

Modalités de récolte et d'analyse des données

Nous avons récolté un total de 28 rapports d'autoévaluation de stage (les deux étudiants du profil « moyen » n'ayant pas réalisé de rapport en première année).

Pour nos analyses, nous avons choisi de nous centrer sur deux rubriques qui semblaient offrir une vision de contraste intéressante. La rubrique « concevoir et gérer des situations d'apprentissage » est celle au sein de laquelle l'étudiant est amené à autoévaluer ses pratiques effectives, tant en amont du stage (planification des cours, telle qu'entendue par Gagné et Berger, 2020) qu'en cours de réalisation. La rubrique « porter un regard réflexif » engage l'étudiant à identifier comment le stage l'a fait progresser.

Trois traitements successifs ont été appliqués aux données récoltées, eu égard à nos trois questions de recherche.

Premièrement, pour isoler les idées véhiculées par les six étudiants au fil de leur parcours, nous avons appliqué une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) aux propos sélectionnés. Ainsi, tous les propos des étudiants ont été répartis en unités de sens, étiquetées en fonction de l'idée principale (p. ex. : méthodologie, utilisation du tableau, gestion du groupe, etc.). Ces unités de sens ont ensuite été répertoriées à l'aide d'une catégorisation à modèle fermé en utilisant les catégories de Portelance et Caron (2017) mentionnées *supra*. La catégorie « évitement » n'a cependant pas été retenue ici puisqu'à l'écrit, il s'agit de tout ce qui n'est pas noté. Nous avons aussi réparti les « étiquettes » renvoyant à la même thématique en fonction des trois blocs : première, deuxième ou troisième année de formation. Pour organiser et rapporter les résultats de cette première

analyse, nous avons réalisé des schémas, à l'instar de Coppe et al. (2018), permettant de montrer la répartition des thématiques discutées dans les catégories au fil des trois années de formation. Cela permet, d'un coup d'œil, de comparer les profils et la manière dont les thématiques (et donc les grandes idées) évoluent et se répartissent dans les catégories retenues.

Deuxièmement, pour rendre compte de l'évolution même de l'écriture, deux composantes de l'écriture ont été utilisées (Tableau 2). Un relevé de la quantité des idées a été réalisé et nous avons analysé la manière dont ces idées s'organisent à l'intérieur de phrases plus ou moins complexes. Nous avons procédé à une analyse textuelle visant à identifier la manière dont le propos était développé : la forme, plus ou moins élaborée, des phrases et la présence d'illustrations ou d'exemples destinés à étayer le propos.

TABLEAU 2. Critères utilisés pour évaluer l'écriture

Catégories retenues	Critères	Manière d'évaluer
Développement des idées	• Nombre d'idées/d'informations	Comptages
	• Nombre de phrases • Nombre d'idées par phrase • Idées adéquates à la rubrique	0 (non), 1 (oui)
Organisation et cohérence textuelle	• Message organisé	0 = style télégraphique, 1 = tentative d'organisation, 2 = phrases bien construites
	• Précisions, illustrations	0 = pas d'illustration, 1 = une illustration, 2 = quelques illustrations, 3 = tous les propos sont illustrés

Troisièmement, pour traiter de la question de la réflexivité, nous nous sommes basés sur les indicateurs de réflexivité de Chaubet et al. (2019). Nous y avons ajouté la place du scripteur, comme Jorro (2005), en observant les référencements à soi ou aux autres et avons identifié les phrases fortement modalisées utilisées par les étudiants (Tableau 3). En effet, en plus de prendre en charge le discours en s'exprimant en « je », le scripteur peut manifester un certain degré d'adhésion ou des marques de jugements dans un propos qui se veut objectivant (Deschepper et Thyron, 2008).

Nous avons fixé notre attention uniquement sur les modalisateurs de certitude qui signalent une grande adhésion du scripteur aux éléments qu'il met en évidence au sein du rapport (par exemple, « *Je suis certain* que ma gestion de groupe s'est améliorée » – « *Je sais vraiment* que je *peux* y arriver ») et d'évaluation qui témoignent de la capacité du scripteur à poser un jugement de valeur sur son action (par exemple « *je considère* que les remarques de mon maitre de stage ont eu un effet *très bénéfique* sur ma pratique – « *Pour moi*, cette compétence est *essentielle* à développer pour le futur).

Nous avons fait ce choix dans la mesure où ces modalisateurs manifestaient cette distinction opérée par Portelance et Caron (2017) entre volonté de formation et d'évaluation. Notre hypothèse étant qu'un discours modalisé pouvait être un indicateur d'une plus grande réflexivité du scripteur (Chabanne et Bucheton, 2005) en même temps qu'une manifestation de son implication critique (Herman, 2015).

TABEAU 3. Critères utilisés pour évaluer la réflexivité

Catégories retenues	Critères	Manière d'évaluer
Indicateurs de réflexivité	• Pratiques identifiées • Problèmes identifiés • Forces identifiées • Progrès identifiés • Solutions/pistes d'actions	Comptages
Place du scripteur	• Je / Moi • Modalisateurs de certitude • Modalisateurs d'évaluation • Renvois à l'avis d'autrui • Causes externes	Comptages

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les portraits des six étudiants sont ici présentés, profil par profil. Pour chacun des profils, nous passons en revue, en regard de nos questions de recherche, l'évolution (1) des idées, (2) de l'écriture et (3) de la réflexivité.

Portraits d'étudiants au profil « Évolution » : Éric et Évelyne

Sur le plan des thématiques discutées

La Figure 1 présente les schémas réalisés pour rendre compte de ce que mentionnent Éric et Évelyne dans leurs rapports d'autoévaluation. Au centre, on trouve le nom de l'étudiant et ses notes aux stages de B1, B2 et B3. Chaque étiquette correspond à une thématique abordée (p. ex. : approches méthodologiques). Un nombre dans l'étiquette signale si la thématique apparaît plus d'une fois. Une couleur est associée à une même thématique, permettant de les « suivre » au fil de la formation. Si les étiquettes sont blanches, cela signifie que la thématique n'a été émise qu'à une seule reprise. Ces étiquettes sont placées sur le schéma en fonction (1) des catégories retenues : les constats, les émotions/ressentis, les auto-questionnements, les pistes et solutions, la mention explicite d'un ou de formateurs et (2) des trois années de formation : Bloc 1, Bloc 2, Bloc 3.

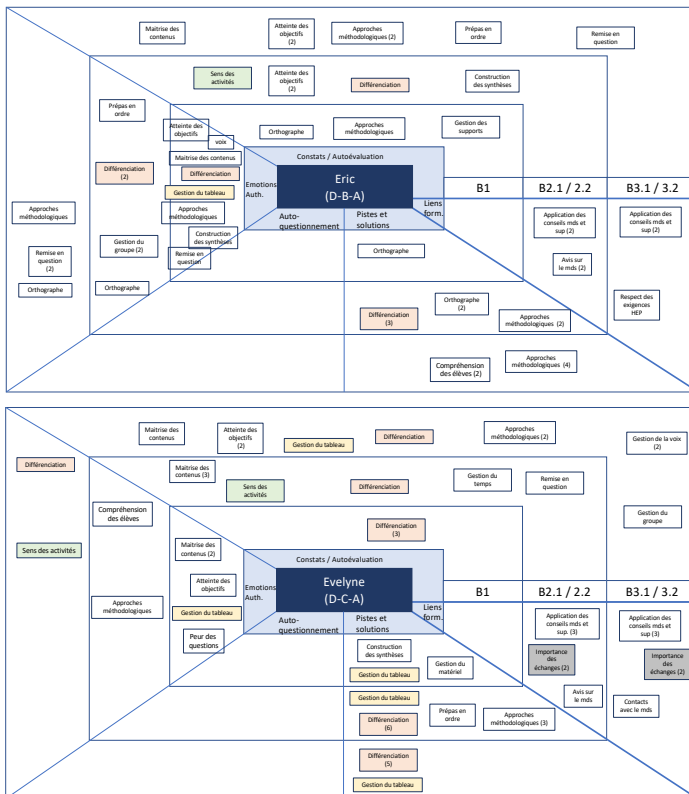


FIGURE 1. Évolution des aspects abordés dans les rapports d'Éric et Évelyne

(B1 = Bloc 1; B2.1/2.2 = Bloc 2 stage 1 et 2; B3.1 / 3.2 = Bloc 3, stage 1 et 2)

Tant pour Éric que pour Évelyne, une série de constats émergent. Ils semblent caractériser leur profil.

Tout d'abord, les deux étudiants expriment largement des émotions ou, plus généralement, ce qu'ils ressentent (19 unités de sens sur 55 pour Éric, 9 sur 60 pour Évelyne) et surtout au début de la formation :

J'avais du mal à me rendre compte de l'ampleur du travail à réaliser pour le stage (Éric, B1).

Je pense que mon point fort est ma maîtrise de la matière. J'avais tellement peur que les enfants me posent des questions auxquelles je ne savais pas répondre que je connaissais parfaitement ma matière (Évelyne, B1).

En effet, s'il y a peu de constats en première année, ils se posent au fur et à mesure (14 unités de sens pour Éric, 17 pour Évelyne) et certains thèmes (p. ex. : l'atteinte des objectifs ou la maîtrise des contenus) sont des préoccupations récurrentes :

Je ne perds pas de vue l'objectif de mes leçons (Éric, B2.1)

Je sais où je vais et comment y arriver (Éric, B3.1)

Je veille à approfondir mes analyses matières³ pour pouvoir rebondir sur ce que les enfants me demandent (Évelyne, B2.1)

Je maîtrisais le contenu matière (Évelyne, B3.1)

Ensuite, les deux étudiants proposent au fil de leur rapport des pistes et des solutions (14 unités de sens pour Éric, 20 pour Évelyne) :

Je tiens compte des rythmes mais je sais qu'il existe beaucoup de moyens de différencier et je souhaite les exploiter davantage. J'aimerais les tenter. (Éric, B2.2)

Je veillerai à la précision du matériel (Évelyne, B1)

Je dois mieux gérer la structure de mon tableau, prendre le temps de le préparer (Évelyne, B2.2.)

Enfin, des liens vers les formateurs sont explicitement faits dans les rapports d'Éric (7 unités de sens) et Évelyne (12 unités de sens) :

J'essaie de remédier en tenant compte des conseils d'autrui (Éric, B2.2.)

Je pense respecter les exigences de l'école normale (Éric, B3.2)

Je prends en considération les remarques de ma maître de stage (Évelyne, B2.1)

J'ai veillé à appliquer les conseils de ma MDS et des superviseurs pour favoriser ma manière d'enseigner (Évelyne, B3.1)

Sur le plan de l'écriture

Afin de mesurer comment les thématiques abordées par les étudiants s'organisent à l'intérieur du texte, nous avons compté le nombre de phrases présentes dans les sections du rapport concernées et la façon dont ces phrases étaient construites. Comportaient-elles une et une seule idée ou permettaient-elle d'articuler syntaxiquement plusieurs idées dans des interrelations (cause, conséquence, énumération, exemplification)? Le Tableau 4 présente les données globales relatives à l'écriture des deux étudiants. Dans les premières lignes, on trouve le nombre total d'idées développées dans les rapports, le nombre de phrases, et donc (3^e ligne), le nombre moyen d'idées développées dans une seule unité phrastique. Dans les deux lignes suivantes, deux indications qui concernent la manière dont les idées sont textuellement développées sont proposées. La rubrique « organisation du message » (de 0 à 2) identifie la manière dont le message est organisé et la rubrique « illustration » (de 0 à 3) détermine si les idées sont en tout ou en partie assorties d'exemples et d'illustrations liées à leur pratique (détermination des scores, voir *supra*).

TABLEAU 4. Évolution de l'écriture : Éric et Évelyne

	Éric					Évelyne				
	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3 .2	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3 .2
Nombres idées	26	29	31	17	9	14	30	40	47	24
Nombre phrases	13	10	10	9	4	8	17	13	14	10
Idées/phrases	2	2.9	3.1	1.8	2.2	1.7	1.7	3	3.3	2.4
Organisation du message	2	2	2	0	0	2	2	2	2	1.5
Illustration du message	2	3	3	0	0	1.5	3	3	3	2.5
Total "message"	4	5	5	0	0	3.5	5	5	5	4

Si on considère la quantité d'idées apportées par les scripteurs, ainsi que le rapport entre le nombre d'idées et le nombre de phrases, on constate, dans le profil « évolutif » représenté par Éric et Évelyne, que le nombre d'idées augmente entre le stage de Bac 1 et les stages de Bac 2 pour « redescendre » en Bac 3. En somme, il semble que le moment charnière, qui fait émerger dans ce profil un nombre plus important d'idées, et une organisation de ces idées par « unités phrastiques complexes », se situe en fin de deuxième année, ce qui correspond à la progression observée dans

les évaluations sommatives associées à leur stage. Ensuite, le nombre d'idées et leur organisation au sein de phrases complexes diminuent.

Sur le plan des indicateurs de réflexivité

Le Tableau 5 reprend les informations relatives aux aspects réflexifs qu'Éric et Évelyne intègrent dans leurs rapports. Chaque nombre présent dans le tableau renvoie au nombre d'occurrences relevées de l'item de la ligne concernée.

TABLEAU 5. Évolution de l'aspect réflexif : Éric et Évelyne

	Éric					Évelyne				
	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3. 2	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3 .2
Pratiques identifiées	9	15	14	11	6	6	15	13	13	12
Problèmes identifiés	2	1	0	2	0	0	4	3	0	1
Forces identifiées	8	12	9	7	5	3	8	5	10	6
Progrès identifiés	0	1	3	2	1	0	1	3	2	1
Solutions / pistes	1	4	3	5	1	3	6	5	6	0
Je + moi	10	21	11	6	2	12	17	8	12	7
Modalisateurs de certitude	2	1	2	3	1	1	4	3	5	2
Modalisateurs d'évaluation	0	2	1	3	0	2	3	2	4	2
Renvois à l'avis d'autrui	0	2	2	2	1	0	3	3	6	0
Causes externes	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2

Premièrement, la présence du « je » dans le discours semble suivre la progression des idées, telle qu'observée dans le Tableau 4. Cette présence suit le pic de développement mentionné plus haut. Cette corrélation n'est pas surprenante, mais elle ne permet cependant pas de mesurer la prise en charge plus ou moins assumée du propos : le nombre d'occurrences du « je » ou du « moi » est tributaire de la quantité d'idées développées par les scripteurs.

Deuxièmement, quand on analyse la façon dont sont traités les *problèmes* et les *forces* au regard des *pratiques identifiées*, on observe que les deux étudiants mettent en évidence davantage de forces que de faiblesses, sans toutefois négliger l'existence de ces dernières (moyenne d'une faiblesse pour 5 forces chez Éric et d'une faiblesse pour 4 forces chez Évelyne). Cette observation tend à montrer qu'un profil évolutif se manifeste également par sa capacité à mettre en évidence ses propres forces. Cependant, on n'observe pas d'augmentation du nombre de forces ou de faiblesses en lien

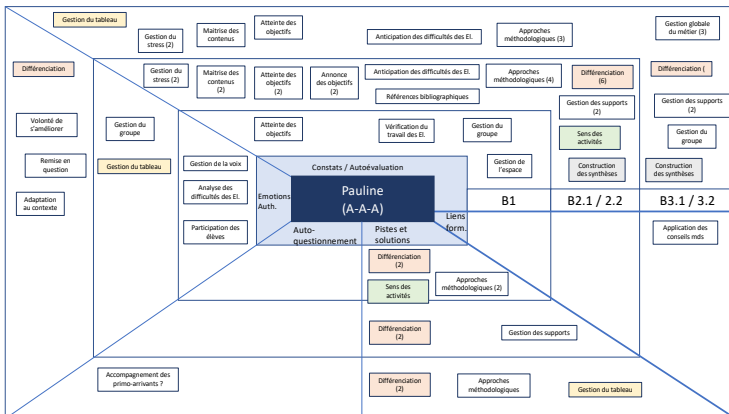
avec la progression des performances des deux étudiants et on peut noter une absence quasi-totale de faiblesses mentionnées dans le dernier rapport, comme s'il était évident, à l'issue de la formation, qu'elles ne persistent pas. Il en va de même pour les *solutions* envisagées.

Troisièmement, concernant les liens avec les avis extérieurs au sein des écrits, la prise en charge est différente pour les deux étudiants. Quand Éric évoque un avis externe, c'est de façon vague et non identifiée. Ces mentions des avis externes semblent davantage lui permettre d'auto-valider ses propres jugements, sans qu'on puisse avoir la conviction qu'il prend en compte le discours d'autrui. À l'inverse, Évelyne utilise le renvoi à l'avis d'autrui comme moyen de documenter explicitement son propre discours. Dans son cas, la personne de référence est clairement identifiée, de même que l'objet de son intervention. Elle évoque également ses superviseurs, de sorte qu'elle appuie son propos sur des avis externes multiples. Elle modalise également davantage, ce qui permet d'identifier qu'elle installe un « dialogue » dans son autoévaluation entre les différents évaluateurs de sa pratique et elle-même.

Portraits d'étudiantes au profil « Performant » : Pauline et Pascalia

Sur le plan des thématiques discutées

Les schémas rendant compte des idées de Pauline et Pascalia (Figure 2) ont une allure différente de celles des étudiants du profil précédent.



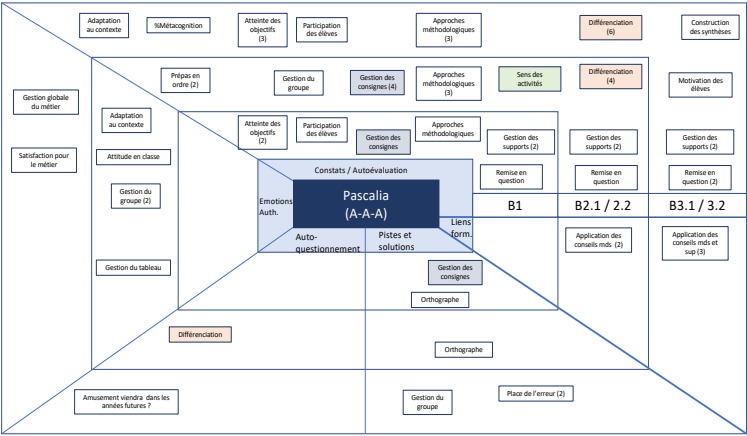


FIGURE 2. Évolution des aspects abordés dans les rapports de Pauline et Pascalia

On peut voir, ici aussi, des points communs dans les deux schémas de ces deux étudiantes pour qui les stages ont toujours été évalués positivement. Les deux caractéristiques sont le rendu très fourni des aspects discutés dans le rapport et la présence d'un auto-questionnement.

Contrairement au profil précédent, le partage des émotions et des ressentis est moins pris en charge par Pauline et Pascalia (9 unités de sens pour chacune sur 68 au total pour Pauline, et 67 pour Pascalia).

J'ai essayé de faire participer tous les élèves, même si le premier jour ça a été plus difficile (Pauline, B1)

J'aime beaucoup écrire au tableau, j'utilise des couleurs, des bandelettes ... (Pascalia, B2.1.)

J'essaie d'être bienveillante, encourageante. Je n'aime pas m'énerver, c'est quelque chose d'assez naturel (Pascalia, 2.1)

On a plutôt l'impression, à lire les documents, de rapports qui pourraient être réalisés par un observateur extérieur. La catégorie des constats, tous positifs, est la plus présente (44 unités de sens pour Pauline, 47 pour Pascalia). Les aspects relatés sont nombreux, les thématiques récurrentes, visibles en couleur dans les schémas.

Bonne méthodologie en général (Pauline, B1)

Les mises en situation étaient variées et donnaient du sens aux apprentissages (Pauline, B2.1)

L'objectif de la leçon était précis et communiqué aux élèves (Pauline, B2.2)

Dans l'ensemble, bonne gestion du stress (Pauline, B3.1)

Le matériel prévu et utilisé est ludique et pertinent (Pauline, B3.2.)

Comme Éric et Évelyne, Pauline et Pascalia identifient des pistes de solution dans leurs rapports d'autoévaluation (12 unités de sens pour Pauline, 6 pour Pascalia).

Points à travailler : donner du sens aux exercices, apprendre à changer naturellement d'activités (Pauline, B1)

Pour la différenciation, je vais aller plus loin au prochain stage en réalisant un fichier d'exercices qui seront donnés aux élèves en fonction des difficultés remarquées lors des activités d'apprentissage (Pauline, B2.1)

Je pourrais encore être plus claire dans mes consignes (Pascalia, B2.1.)

Les mentions des formateurs sont plus discrètes voire presque absentes (une seule unité de sens chez Pauline, 5 chez Pascalia). Cependant, contrairement aux étudiants des autres profils, un auto-questionnement est présent chez chacune des étudiantes.

Je me questionne : est-ce qu'il a eu terminé plus vite mais il a bâclé, ou est-ce qu'il est le dernier car il est consciencieux? (Pascalia, 2.1)

Je pense que l'amusement viendra avec les années quand je serai de plus en plus sûre de moi? (Pascalia, 3.1.)

J'ai pu me mettre dans la peau d'une enseignante béninoise ce qui aura été très bénéfique pour ma pratique (Pascalia, B3.2)

Sur le plan de l'écriture

Le Tableau 6 présente les données relatives à l'écriture des deux étudiantes.

TABLEAU 6. Évolution de l'écriture : Pauline et Pascalia

	Pauline					Pascalia				
	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3 .2	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3.2
Nombres idées	21	40	35	33	32	27	37	30	40	35
Nombre phrases	11	13	16	11	13	14	14	13	12	11
Idées/phrases	1.	3	3.	2.	2.	1.9	2.	2.	3.	3.1
	9		1	1	4		6	3	3	
Organisation du message	1. 5	2	2	1. 5	1. 5	1.5	1. 5	1. 5	1. 5	1.5
Illustration du message	1. 5	3	3	2. 5	2	2	3	2	3	3
Total "message"	3	5	5	4	3. 5	3.5	4. 5	3. 5	4. 5	4.5

Le profil « performant » se démarque par un nombre d'idées par rubrique qui est d'emblée important au Bloc 1 et qui, globalement, va croissant entre le stage 1 et le stage 3.1. L'augmentation du « nombre d'idées » et, par conséquent, du « nombre d'idées par phrase » est particulièrement remarquable. Il est à noter que cette progression se retrouve dans toutes les rubriques du rapport qui ont fait l'objet d'une analyse.

Enfin, on constate que, la plupart du temps, les phrases sont construites et illustrées par des exemples.

Sur le plan des indicateurs de réflexivité

Le Tableau 7 reprend les informations relatives à la manière dont les deux étudiantes intègrent une dimension réflexive dans leurs rapports.

TABLEAU 7. Évolution de l'aspect réflexif : Pauline et Pascalie

	Pauline					Pascalie				
	B1	B 2. 1	B 2. 2	B 3. 1	B3. 2	B 1	B 2. 1	B 2. 2	B 3. 1	B3 .2
Pratiques identifiées	1 1	13	17	10	13	13	11	11	10	9
Problèmes identifiés	6	1	0	3	0	1	1	0	1	0
Forces identifiées	8	12	13	6	7	9	10	11	10	8
Progrès identifiés	2	0	4	3	4	3	0	1	1	1
Solutions / pistes	5	2	1	2	2	2	1	0	1	2
Je + moi	5	9	4	7	1	14	11	9	15	8
Modalisateurs de certitude	2	3	0	0	0	5	5	1	4	2
Modalisateurs d'évaluation	3	0	1	2	1	0	0	1	0	1
Renvois à l'avis d'autrui	0	0	0	1	0	0	2	0	1	2
Causes externes	0	0	0	0	0	1	1	1	3	0

D'emblée performantes en stage, Pauline et Pascalie se distinguent en cela qu'elles proposent un panorama très élargi de pratiques analysées et surtout d'idées organisées et structurées autour de ces pratiques. En somme, c'est davantage leur capacité à décrire des situations et à les articuler à des illustrations et des exemples qui témoigne, dans l'écrit, de leur performance.

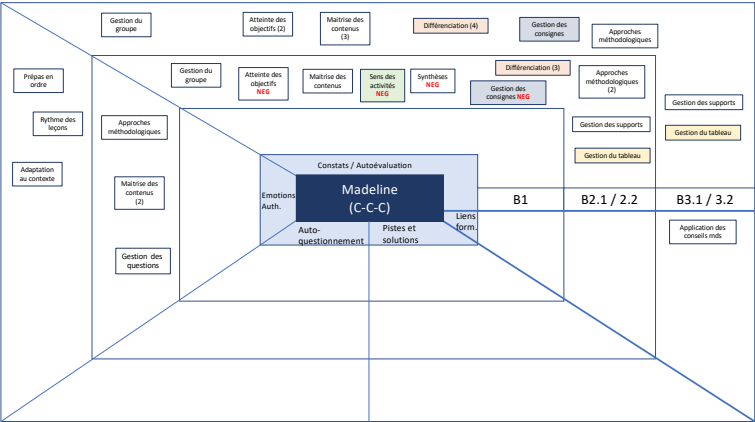
Comme pour le profil « évolution », on constate que les forces identifiées sont toujours plus nombreuses que les problèmes, souvent réduits à un ou deux aspects. Cette centration sur ce qui fait la réussite de la pratique professionnelle, de même que la capacité à cibler un ou deux éléments faisant défaut, semble consolider (ou confirmer) le sentiment de compétence. À tout le moins, les deux étudiantes au profil « performant » focalisent leur analyse sur la description et l’identification de leurs forces.

La présence du « je » tend à diminuer dans les rapports au fil de la formation, sans pour autant être remplacée par des renvois à autrui ou une modalisation plus importante. Le propos a même plutôt tendance à se « neutraliser » au profit d’une analyse descriptive de la situation de stage.

Portraits d’étudiantes au profil « Moyen » : Madeline et Maud

Sur le plan des thématiques discutées

Madeline et Maud montrent elles aussi des manières de faire bien différentes, comparativement aux quatre autres étudiants (Figure 3). Dans leur schéma, on remarque un vide, notamment créé par le fait qu’elles n’ont pas, toutes deux, rédigé une autoévaluation de stage 1.



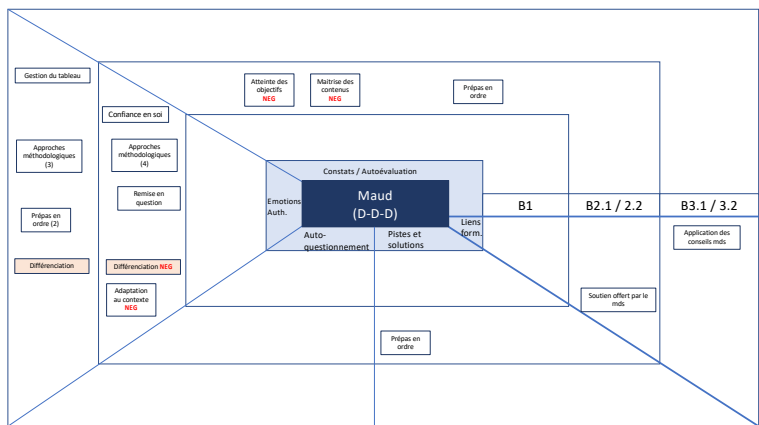


FIGURE 3. Évolution des aspects abordées dans les rapports de Madeline et Maud

On trouve peu ou pas de pistes de solution ou d'auto-questionnement dans les rapports de Madeline et Maud. Et si la première pose une série de constats (27 unités de sens sur 35 au total) et de propos relatifs aux émotions et ressentis (7 unités de sens), cela est nettement moins le cas pour la seconde (respectivement 3 et 15 unités de sens sur 21). En plus, il est aussi à remarquer que les quelques constats qui sont proposés par les deux étudiantes le sont généralement de façon négative pour le premier stage de deuxième année, ce qui n'est plus le cas ensuite.

Je ne fais pas toujours apparaître clairement l'objectif (Madeline, B2.1)

Je ne donne pas toujours le sens de l'apprentissage (Madeline, B2.1)

Je ne connaissais pas (bien) mes élèves donc je me suis rendu compte de la difficulté de différencier dans ce cas (Maud, B2.1)

M'adapter à la classe n'a pas été évident mais lors de la deuxième semaine ça a été beaucoup mieux (Maud, B2.1)

La catégorie évoquant les formateurs est peu investie, même si Maud mentionne le soutien du maître de stage comme levier pour avancer :

Je me suis sentie très soutenue et encouragée par mon maître de stage (Maud, B2.2)

Sur le plan de l'écriture

Le Tableau 8 donne à voir les résultats relatifs à l'évolution de l'écriture dans les rapports de Madeline et de Maud.

TABEAU 8. *Évolution de l'écriture : Madeline et Maud*

	Madeline					Maud				
	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3.2	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3 .2
Nombres idées		20	28	27	29		17	17	15	16
Nombre phrases		16	10	13	13		9	6	6	7
Idées/phrases		1.	2.	2	2.2		1.	2.	2.	2.
		2	8				8	8	5	2
Organisation du message		1. 5	2	2	1.5		2	2	2	2
Illustration du message		1	1. 5	1. 5	2		1. 5	1. 5	1	1. 5
Total "message"		2.	3.	3.	3.5		3.	3.	3	3.
		5	5	5			5	5		5

Le nombre d'idées développées et leur organisation au sein des phrases fait contraste avec les étudiants des profils précédents. Madeline et Maud développent peu d'idées, et les rassemblent peu au sein d'unités phrastiques. Le nombre d'idées et leur organisation dans des phrases évolue faiblement d'un rapport à l'autre. C'est comme si les étudiantes concernées ne savaient pas « quoi » écrire dans leur rapport et se contentaient d'identifier l'une ou l'autre idée dans une logique sérielle, sans tenter de créer des liens. De la même manière, l'organisation du message et la façon dont les idées sont illustrées sont relativement pauvres tout au long de la formation.

L'absence relative de progression, tant sur le plan du nombre d'idées que de l'organisation du discours corrobore cette perception d'une corrélation entre les compétences scripturales analysées et le profil de performance.

Sur le plan des indicateurs de réflexivité

Le Tableau 9 reprend les informations relatives à la dimension réflexive repérées dans les rapports de Madeline et de Maud.

TABEAU 9. *Évolution de l'aspect réflexif : Madeline et Maud*

	Madeline					Maud				
	B 1	B 2. 1	B 2. 2	B 3. 1	B3. 2	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3.2
Pratiques identifiées		15	10	12	12		3	5	6	7
Problèmes identifiés		9	0	1	4		2	2	2	3
Forces identifiées		5	9	8	12		2	1	1	2

Progrès identifiés	0	1	4	4	3	2	4	2
Solutions / pistes	0	0	0	0	0	1	0	0
Je + moi	7	9	7	6	10	6	6	4
Modalisateurs de certitude	0	1	1	1	3	1	1	1
Modalisateurs d'évaluation	7	1	0	0	3	1	1	1
Renvois à l'avis d'autrui	0	0	0	1	0	1	0	1
Causes externes	0	0	0	0	2	0	0	2

Le peu d'idées mentionnées, et leur relatif isolement textuel (les idées ne sont pas articulées entre elles, voir supra) semblent également empêcher les étudiantes de dresser un panorama suffisamment documenté de leurs pratiques, elles aussi en nombre réduit.

Par ailleurs, Madeline et Maud, contrairement aux autres profils, s'attribuent peu de forces. Dans le cas de Maud, le nombre de forces évoquées au total est d'ailleurs inférieur au nombre total de problèmes. Les pistes d'action, les solutions envisagés, le recours à l'avis d'autrui sont infimes.

On peut émettre le constat que les deux étudiantes de ce profil parviennent difficilement à identifier leurs forces, leurs faiblesses et la manière de progresser, ou en tous cas de les transcrire dans le cadre d'un texte réflexif. Et il semble que ce soit surtout la pauvreté des idées et des pratiques décrites qui empêche ce développement, la description succincte des pratiques dans l'écrit ne permettant pas, d'emblée, d'organiser ces pratiques de façon élaborée dans des sous-rubriques destinées à les structurer.

CONCLUSION

Nous avons présenté ici six portraits d'étudiants, appartenant à trois profils de performance en stage : « évolution », « performant » et « moyen ». Les résultats ont mis en évidence que les trois profils se distinguent dans l'écrit par la quantité d'idées développées dans leurs rapports et la quantité de pratiques évoquées. C'est l'identification même des pratiques et leur articulation dans un discours construit, élaboré, illustré qui offre la clé de contraste la plus importante entre les profils.

Les deux étudiants au profil « évolution » sont ceux qui font preuve de plus de propos authentiques, et de volonté de trouver des pistes en fonction, ce qui tend à les inscrire dans le registre « interprétation » de Jorro (2005). Pour eux, l'indicateur de progression textuelle, qui est concomitant avec

l'évolution de leurs notes de stage, se manifeste davantage dans le développement de la quantité d'idées et de leur organisation que dans la ventilation de ces idées dans les différentes dimensions réflexives. En somme, la progression se manifeste par l'augmentation de critères observés ou identifiés dans leur pratique de stage.

Les deux étudiantes au profil « performant » sont les seules pour lesquelles un auto-questionnement est présent. Elles proposent également de nombreux constats et des pistes de solution, les inscrivant alors plutôt dans le registre de la « fonction critique-régulatrice » de Jorro (2005).

Pour les deux étudiantes au profil « moyen » il ressort de l'analyse de leurs rapports qu'elles ne s'engagent pas dans la recherche de solutions et les tentatives de description des pratiques sont parfois restreintes, mais existent. Cela invite à leur attribuer, timidement, le seuil du « reflet » (Jorro, 2005).

Par ailleurs, on constate, de façon marquée pour le profil « évolution » et beaucoup plus discrètement pour le profil « performant », un relatif « relâchement » de l'écriture dans le dernier rapport d'autoévaluation de troisième année, comme s'il signalait la fin de la progression. Cette observation mériterait d'être explorée plus avant avec un échantillon plus large afin de pouvoir identifier si l'effort rédactionnel se relâche en fin de progression professionnelle (comme si l'élaboration de l'écrit devait prouver la compétence qui, une fois acquise, pourrait se débarrasser de ce moyen d'évaluation). On conçoit assez bien que l'étudiant souhaite manifester, dans son dernier rapport d'autoévaluation qu'il a « atteint » la professionnalité attendue pour son entrée dans le métier, mais on peut également interroger la valeur d'une dimension réflexive dont la finalité serait dès lors davantage liée à la manifestation d'une compétence acquise et nécessaire à la réussite qu'à une analyse sincère et objective de sa pratique.

Cette question de la « sincérité » du rapport de stage prend alors tout son sens et le double enjeu dont il est tributaire – réussir et apprendre (Perrenoud, 1998, 2001) – semble trouver dans l'issue du dernier stage une situation de point final, alors même que l'entrée en profession n'a pas encore eu lieu. Par ailleurs, il est notable de constater que, dans le cas d'Éric, l'ensemble des rapports d'autoévaluation de stage de troisième sont négligés : très peu d'écrit, retour à un style télégraphique, absence de justification, réduction drastique du nombre d'idées et de pratiques mentionnées. Pour autant, les notes de stage de troisième année ne diminuent pas. On observe donc une amélioration de ses résultats de stage et de sa production écrite en première et deuxième année, puis une

stabilisation de l'évaluation de sa performance en stage alors même qu'il se désintéresse très manifestement de la rédaction de son rapport. En somme, une fois la progression professionnalisante entérinée sous forme de « note », l'intérêt du rapport semble avoir disparu. Cela interroge bien évidemment tout à la fois le statut de ce rapport, mais également sa fonction, sa pertinence pour l'étudiant et pour l'évaluateur.

Enfin, et pour poursuivre autour de cette double question de l'apprentissage et de l'évaluation, l'analyse des rapports d'autoévaluation, probablement parce qu'il s'agit d'écrits et non de corpus oraux, présente une intégration du sujet écrivant relativement nuancée. Ainsi, la présence du « je » et de quelques termes modalisateurs, la relative absence de renvoi à une cause externe et les références variables aux autres évaluateurs proposent des tableaux contrastés dans les différents profils. Ainsi, et contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, dans le cas des « performants » ou « évolutifs », on n'observe pas une augmentation de la subjectivisation du discours via le « je » ou la modalisation, pas plus qu'on n'observe une mise en dialogue plus engagée avec le discours d'autrui. Cela confirme d'une part la difficile négociation de ce genre d'écrit entre des missions évaluatives et d'apprentissage, cela valide, d'autre part, le fait que la mise à distance de son propre discours ne signifie pas forcément qu'on s'en dédouane, mais qu'on acquiert peut-être, au contraire, une capacité à réfléchir son action en généralisant le propos.

Enfin, les résultats présentés ici sont basés sur le suivi des rapports de seulement six étudiants. Nous sommes en train de répliquer l'étude sur un échantillon beaucoup plus important de manière à éprouver les unités d'analyse et de les faire éventuellement évoluer. L'ambition étant de questionner plus avant les profils et la compétence scripturale et d'analyse réflexive en lien avec ceux-ci. Il serait aussi intéressant de chercher à voir l'implication même du scripteur, relativement aux rapports de ses formateurs : les idées sont-elles de lui et/ou sont-elles récupérées des rapports d'autrui? De surcroît, la place qu'occupe le rapport d'autoévaluation de stage au sein même de la co-évaluation orale et ce qu'en font les superviseurs lors de la certification pourraient être investigués (Maes et al., 2022).

En définitive, il semble que nos résultats suggèrent, d'une part, la nécessité d'un accompagnement aux écrits réflexifs en formation initiale (Balslev et Gagnon, 2019; Clerc-Georgy, 2014; Colognesi et al., 2019) et, d'autre part, celle d'une réflexion sur la dimension effectivement formative de la rédaction du rapport d'autoévaluation par l'étudiant (Debliquy et al., sous presse). Dans cette double perspective, une mise en lien de la réussite en

stage et de la qualité des rapports d'autoévaluation mériterait d'être investiguée de même qu'une analyse de la pertinence du levier que représenterait une formation à l'écriture réflexive pour l'une ou l'autre de ces dimensions. Ceci pour que le rapport d'autoévaluation de stage puisse être véritablement investi par les futurs enseignants, et qu'il soit, comme c'est d'ailleurs sa visée, un réel levier de développement professionnel.

NOTES

1. En Belgique, les années d'étude dans le supérieur sont divisées en blocs annuels de 60 crédits. La formation des enseignants y est structurée en trois blocs.
2. Les prénoms ont été remplacés par des prénoms d'emprunt, dont la première lettre renvoie au profil de l'étudiant (p. exemple : Évelyne est du profil Évolution, Pauline est du profil Performant, Madeline est du profil Moyen).
3. Il s'agit de l'appropriation des contenus à enseigner.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-111.
- Arum, R., et Roksa, J. (2011). *Academically adrift. Limited learning on college campuses*. The University of Chicago Press.
- Balslev, K., et Gagnon, R. (2019). Entre « je » et « nous » : textes académiques et réflexifs. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 7-13.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer*, 2(3), 55-69.
- Boch, F., Frier, C., et Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212, 5-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0005>.
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacités. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (pp. 149-169). Hermès Science Publications.
- Buyse, A., et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? ». *Questions Vives*, 5(11), 225-242.
- Chabanne, J.-C., et Bucheton D. (2005). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. Dans M. Molligné et M-F. Bishop (dir.), *Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise* (pp. 51-68). Ancrages.
- Chartrand, S. G., et Blaser, C. (dir.). (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. PUN, Dyptique-12.
- Chaubet, P., Kaddouri, M., et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ? *Forum lecture*, 1. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/514/2014_1_Clerc-Georgy.pdf

- Colin, D. (2014). Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : Enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e [Thèse de doctorat, Université d'Orléans]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-01128847/>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., et Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a Training program focused on writing and reflective skills. *Sage Open*, 11(2), 21582440211016897.
- Colognesi, S., et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture: l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 223-249. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3136>
- Colognesi, S., et Niwese, M. (2020). Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10-12 years. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.05>
- Colognesi, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27
- Coppe, T., März, V., Decuyper, M., Springuel, F., et Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant: essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue française de pédagogie*, 17-31.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.
- Debliqy, N., Deschepper, C. et Colognesi, S. (2024). Des balises à la réflexivité : portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignant·e·s. *Formation et profession*, 32(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891>
- Debliqy, N., Coppe, T., Deschepper, C., et Colognesi, S. (sous presse). Experiencing difficulty in internships as a catalyst for improvement in pre-service teachers' reflective writing skills. *Teacher Development*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:292611>
- Delcambre, I., et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*. 153-154, 3-19.
- Deschepper, C. (2013). Du déficit en maîtrise de la langue constaté par la formation au développement de compétences communicationnelles propres à la profession, comment s'articulent les apprentissages langagiers en formation initiale des enseignants. *Le langage et l'homme*, XXXXVIII.2., 87-112.
- Deschepper, C. (2010). Acculturation aux discours universitaires : poser les variables de l'intervention didactique. *Dyptique*, 18, 93-126.
- Deschepper, C., Thyron, F. (2008) L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. *Dyptique* 12, 61-86.
- Evens, M., Verburgh, A., et Elen, J. (2013). Critical thinking in college freshmen: The impact of secondary and higher education. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 139-151. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n3p139>

- Gagné, A., et Berger, J.-L. (2020). Comment les conceptions de la planification des cours d'enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles ? Une analyse lexicale. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 54(3), 604-624. <https://doi.org/10.7202/1069772ar>
- Herman, T. (2015). Gérer la modalité épistémique et le hedging : analyse comparée d'examens écrits en Lettres et en Sciences humaines. *Linx*, 72. 151-168. <https://doi.org/10.4000/linx.1641>
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 27(2), 33-47. <https://doi.org/10.7202/1087976ar>
- Laborde-Milaa, I. (1999). *Écrire un rapport de stage*. Seuil.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *eJIREF*, 6(3), 3-23.
- Maes O, Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2022) The Feedback Given by University Supervisors to Student Teachers During Their Co-assessment Meetings. *Front. Educ.* 7:848547. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.848547>
- Oudart, A.-C., et Verspieren, M.R. (2006). Rapport de stage et Mémoire professionnel entre normes et représentations. *Lidil*, 34. <https://doi.org/10.4000/lidil.16>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Perrenoud, P. (1998). Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet. <https://www.unige.ch/fapse/>
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Portelance, L., et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 4(6), 85-98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture* (2e éd.). ESF.
- Tuononen, T., Parpala, A., et Lindblom-Ylänne, S. (2019). Graduates' evaluations of usefulness of university education, and early career success – A longitudinal study of the transition to working life. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. [En ligne] <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1524000>
- Utriainen, J., Marttunen, M., Kallio, E., et Tynjälä, P. (2016). University applicants' critical thinking skills: The case of the Finnish educational sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 629-640. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1173092>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). PUM.
- Vincent, F. (2021). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 161-178. <https://doi.org/10.7202/1096450ar>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

CATHERINE DESCHEPPER est professeure à la faculté de Lettres, traduction et communication de l'Université libre de Bruxelles. Ses recherches portent sur la didactique du français dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. catherine.deschepper@ulb.be

STÉPHANE COLOGNESI est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain. Ses recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage au primaire et secondaire ainsi que sur les dispositifs de formation des enseignants et des formateurs d'enseignants. stephane.colognesi@uclouvain.be

CATHERINE DESCHEPPER is a professor in the Faculty of Letters, Translation and Communication at the Université libre de Bruxelles. Her research focuses on the didactics of French in primary, secondary and higher education. catherine.deschepper@ulb.be

STÉPHANE COLOGNESI is a professor in the Faculty of Education at the Université catholique de Louvain. His research focuses on teaching and learning in primary and secondary education, as well as on teacher training and teacher educators. stephane.colognesi@uclouvain.be

POSTFEMINISM AT PLAY: PRETEND PLAY WITH DISNEY PRINCESS TRANSMEDIA IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOM

TIFANIE VALADE *University of Ottawa*

ABSTRACT. This article examines how young children take up gender and sexuality discourses embedded in Disney Princess transmedia narratives and merchandise. A feminist ethnographic study conducted in two Canadian early childhood education and care (ECEC) classrooms found that young children often take up stereotypically gendered, heteronormative roles from princess transmedia during pretend play. The author contends that princess play includes problematic postfeminist themes, yet also offers agentic, pleasurable roles for children to embody. Disney's hyperfeminine princess aesthetic is sometimes utilized by girls to subvert inequitable gender hierarchies and claim powerful positions within play scenarios. However, femmephobia can result in reinforcement of hegemonic gender discourses via gender policing. Implications for gender equity in ECEC environments are discussed.

LE POSTFÉMINISME EN JEU: LES JEUX IMAGINAIRES AVEC LA NARRATION TRANSMÉDIA DES PRINCESSES DISNEY DANS L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

RÉSUMÉ. Cet article examine la manière dont les jeunes enfants s'approprient les discours sur le genre et la sexualité enracinés dans la narration transmédia et les produits de la marque Disney Princess. Une étude ethnographique féministe menée dans deux classes d'éducation à la petite enfance canadienne a déterminé que les jeunes enfants incarnent les rôles stéréotypés liés au genre et hétéronormatifs que l'on retrouve dans le transmédia des princesses pendant leurs jeux imaginaires. L'auteur soutient que les jeux de princesse comprennent des thèmes postféministes problématiques, mais qu'ils offrent également des rôles autonomisants. L'esthétique hyperféminine du transmédia princesse de Disney est parfois utilisée par les filles pour renverser les hiérarchies inévitables. Cependant, la femmephobie peut entraîner un renforcement des discours hégémoniques.

Launched in 2001, the Disney Princess brand has grown to become a multi-billion-dollar transmedia princess-industrial complex (Orenstein, 2011) designed to capitalize on the Walt Disney Corporation's promotion of a collective girl-power image. Over the past 20 years, the marketing messages associated with the brand have evolved from beauty, friendship and romance, to an ostensibly progressive feminist approach focused on heroism, bravery, kindness and diversity. In the licensed merchandise, however, tensions arise between Disney's progressive princessdom and postfeminist girlhood (McRobbie, 2009).

The current study employs a feminist poststructuralist and queer theoretical lens to examine how gender and sexuality discourses embedded in transmedia narratives and merchandise are taken up via pretend play in early childhood education and care (ECEC) settings. It asks whether young children, primarily girls, embody the stereotypically gendered, heteronormative roles embedded in Disney princess transmedia, and what impact this may have on their co-construction of gendered subjectivities. In addition, it investigates whether the postfeminist discourses that media scholars suggest are present in Disney's newer princess films are present during pretend play. Observation of pretend play scenarios with toys and dress-up items suggest that transmedia-related princess play offers girls agentic, pleasurable roles. However, such roles can have a liberatory and/or confining impact on their gendered social positioning in the ECEC classroom.

THEORETICAL FRAMEWORK

Over the past few decades, Thorne (1993), MacNaughton (2000), Davies (2003), Blaise (2005), Robinson and Jones-Diaz (2006) and Gunn (2017) have drawn from feminist poststructuralist (Gavey, 1989; Weedon, 1997) and queer theoretical frameworks (Butler, 2006) to understand how children constitute themselves as gendered beings. These approaches have challenged established perspectives in early years research that rely on a developmentalist view of gender as fixed, stable and biologically-based. Instead, feminist poststructuralists understand gender as a relational social construct in which children play an active role in co-constructing their own subjectivity through discourse and via interactions with the world around them. For its part, queer theory speaks to how masculinities and femininities operate within heteronormative frameworks to constrain individuals' possibilities for diverse, powerful, gender positionings. Children regulate, uphold, and transgress gender norms to generate a

sense of belonging, and position themselves within power hierarchies in the classroom. These positionings are never fixed, shifting from moment to moment depending on the people and interactions, as well as the cultural-historical context. As Blaise (2010) suggests, “children’s identity construction is a dynamic and continuous process in a constant state of renegotiation” (p. 2).

Feminist Poststructuralism

Feminist poststructuralism emphasizes the contextual, culturally mediated nature of knowledge, looking to discourses to understand how subjectivity and reality are produced, and how power circulates between individuals, groups, and institutions (Weedon, 1997). Although discourse can refer to spoken or written language, poststructuralist theory examines what Gee (2011) terms big “D” Discourse: a set of understandings that result in the enactment of socially recognizable identities. Discourses maintain their own tacit boundaries and regulations that govern what is normal and acceptable, producing taken-for-granted “truths” about particular aspects of the societies we live in. Hegemonic discourses are those that gain the most traction, or that “at the moment, have the greatest influence on the collective imagination” (Davis, 2004, p. 127). Feminist poststructuralist theorists are specifically interested in how hegemonic discourses related to gender and sexuality are maintained or disrupted.

Queer Theory

Queer theory allows for radical re-imaginings of human identity, unconstrained by gender binaries or heteronormativity. Appropriate gender performances are tied to the notion that there are particular types of (hegemonic, dominant) masculinity that are required to balance out (emphasized, subordinate) femininity in order to meet society’s expectations for male-female couplings (Connell, 1987)—thus invisibilizing non-hegemonic practices. Judith Butler (2006) proposes instead the notion of gender performativity, where gender is an effect produced through bodily practices and language. This has particular relevance in ECEC settings where children are actively working at establishing what it means to be a “boy” and/or a “girl” within a gendered, classed and racialized classroom environment. Queer theory also plays an important role in feminist ECEC research because early years education has lagged behind in developing more inclusive policies aimed at addressing the realities of transgender and nonbinary students (Janmohamed, 2010). Classroom practices remain mired in discourses of childhood innocence

and developmentalism which invoke moral panics regarding children and sexuality, particularly queer sexualit(ies) (Surtees & Gunn, 2010).

LITERATURE REVIEW

Transmedia

Transmedia involves the cross-promotion of media franchises and characters via synergistic marketing through films, television, video games, books, apps and other media, in addition to the licensing of brands for the production of toys and merchandise. Transmedia has existed since the advent of comic strips and radio programs (Cross, 1997), and was then expanded with the introduction of federally deregulated program length commercials (PLCs) in the 1980s. PLCs were 30-minute serialized animated programs designed by toy manufacturers with the sole purpose of marketing lines of toys to children.

The original PLCs and their associated toys were highly gendered, with themes of femininity, passivity, and friendship for girls, and hegemonic masculine ideals of dominance, aggression, militarism and competitiveness for boys (Seiter, 1995). To increase profitability, marketers attempted to segregate potential audiences by age and gender. Following the introduction of PLCs, transmedia marketing became the go-to formula for children's entertainment (Kinder, 1991), and has continued with the rise in "smart" handheld communication devices and the proliferation of media streaming services such as Netflix, Amazon Prime Video, and Disney+. Media corporations have also begun to recycle, reboot, or repackage previously successful franchises to appeal to younger viewers and their parents.

Although some ECEC classrooms favour more open-ended, educational items, transmedia artifacts easily find their way into classrooms in the form of toys brought from home, children's clothing, lunchboxes, classroom décor, and informal exchanges of media-related knowledge (Pugh, 2009). Pretend play in ECEC classrooms therefore offers a particularly interesting window into children's understanding and internalization of gendered transmedia narratives. Wohlwend (2012) suggests that during pretend play, transmedia artifacts serve as:

Identity texts that circulate a dense set of expectations for children as viewers, consumers, producers, and players, producing a need for nuanced understanding of the complex ways that young children take up, replay, or revise the gendered messages designed into their favourite media. (p. 594)

These "anticipated identities" (Wohlwend, 2009) perform a cultural-historical function of maintaining a society's myths by reproducing archetypes such as princesses and superheroes. Pretend play also serves an anticipatory socialization function, as children take on adult roles and test out the boundaries of acceptable gender presentations. . Rees-Chappell (2008) terms the discursive space of transmedia-related play the "colonized imaginary" in which children "embody historically and culturally specific roles in dynamics of power contestation" (p. 9).

Postfeminism

Postfeminist discourses suggest that women engage in self-policing and hyperfemininity through consumerism out of their own free will and desire for pleasure (McRobbie, 2009). Women and girls are positioned as agentic, self-determined individuals who control their own destinies via the marketplace. However, Gill (2007) suggests this is simply "a shift in the way that power operates: from an external, male judging gaze to a self-policing, narcissistic gaze" where "the objectifying male gaze is internalized to form a new disciplinary regime" (pp. 151-152). Part of postfeminist media's attraction is that it embraces knowingness and irony in order to "wink" at purportedly sophisticated viewers to let them know they're in on the joke. Transmedia aimed at children, such as the more recent Disney Princess films, are particularly adept at poking fun at the sexism in the fairytale genre, while simultaneously capitalizing on its hyperfeminine aesthetic.

Disney Princess Transmedia

In developmentalist early years education, children are thought to be learning appropriately gendered behaviours and identities through pretend play and as such, to be meeting important developmental milestones (Howard, 2010). This psychologically-based approach, however, negates the sociocultural role that gendered transmedia artifacts and toys play in co-constructing gendered subjectivities in ECEC classrooms.

From a feminist perspective, gendered transmedia such as the Disney Princess brand pose a conundrum for ECEC educators who wish to promote gender equity in their classrooms. There is concern that girls will adopt submissive, objectified positions during transmedia-related play that will translate into oppressive hegemonic gender norms, or what Hoskin (2017) terms "patriarchal femininity". In patriarchal femininity, masculinity maintains a position of dominance and is tied to understandings of feminine individuals as White, able-bodied, submissive,

and lacking self-actualization. The hyperfemininity and passivity represented, particularly in the early Disney Princess films, may reinforce “a limited and static image of girlhood” (Golden & Jacoby, 2018, p. 299), “lock[ing] children into a set script from which it is very hard to deviate” (Linn, 2009, p. 39).

Despite concerns about gendered power dynamics tied to princess play, there have been remarkably few studies that analyze the interplay of Disney Princess transmedia, imaginative play, and gender issues in North American ECEC environments. The research that has been carried out (Golden & Jacoby, 2018; Kelly-Ware, 2018; Wohlwend, 2009, 2012) suggests that young children, particularly girls, often take-up stereotypically gendered roles when engaged in play with Disney Princess narratives or artifacts. Coyne et al. (2016, 2021) undertook the only longitudinal research on this topic with American children aged 3-6 years old. In their first study, engagement with princess toys and media over a one-year period (whether by girls or boys) resulted in increased feminine gender-stereotyped behaviour. The researchers remarked that though increased gender stereotyped behaviour may be problematic for girls, “princess media and engagement may provide important models of femininity to young boys, who are typically exposed to hypermasculine media” (2016, p. 1921). The second study, over a 5-year period, determined that high engagement with princess culture was correlated with lower adherence to hegemonic masculine norms in interpersonal relationships, and higher body image esteem in adolescence, particularly for children from lower socio-economic backgrounds. Their conclusions contradicted many feminist scholars’ concerns over the potential negative impacts of princess media on young children. This may be due to the fact that much of the analysis of the Disney Princess canon has been theoretical, carried out within media and cultural studies (Do Rozario, 2004; England et al., 2011; Furo et al., 2016). However, these theoretical critiques offer valuable insight into the gender discourses at work in Disney films over the years.

In *Snow White*, *Cinderella* and *Sleeping Beauty*, princesses were passive, pitted against wicked queens and step-mothers who represented a powerful, threatening femininity (Do Rozario, 2004). Disney’s revival of the fairy tale genre in the early 1990s, and again in the 2000s, saw more agentic princesses such as Pocahontas, Mulan, and Tiana from *The Princess and the Frog*. Despite problematic cultural appropriations, the protagonists displayed heightened levels of independence, going to heroic ends to save their communities and/or families from violence, dishonor, or financial ruin. Whelan (2012) suggests Disney’s *The Princess and the Frog* was an intentional response to feminist critiques,. In *Tangled*, *Brave*, and the

Frozen series, Reilly (2016) notes that modern princesses are more in charge of their own destinies.

While recognizing this positive evolution in the Disney Princess canon, numerous authors view the newer princess iterations as problematic in that they embrace postfeminist discourses (Charania & Albertson, 2018; Furo et al., 2016; Macaluso, 2016). They note that though the more modern princesses rebel against the constraints of princess-hood, they are ultimately situated “within the reassuring order of patriarchal realms” and subject to a “corseted curriculum” of proper conduct, politeness, and heteronormative marriage expectations (Furo et al., 2016, p. 208). Even in *Frozen*, where the non-romantic narrative resolution is often celebrated as a feminist achievement, Charania and Albertson (2018) argue that Disney embraces a superficial, feel-good feminist discourse rather than an emancipatory one. While selling empowerment, Disney’s well-oiled merchandise marketing machine has also brought a renewed emphasis on hyperfeminization in the form of narrowed waists, widened eyes, “more pink, more glitter, more curves, and more skin” (Gazda, 2015, p. 36), thus increasing the sexualization of the characters. There is little consensus then, about whether the more modern Disney princesses, and their marketing via the Disney Princess brand, provide progressive feminist role models for young audiences, or more regressive, postfeminist ones, and what the potential effects of these contradictory representations might be.

STUDY DESIGN

Feminist Ethnography

By adopting a feminist standpoint, feminist researchers aim to trouble a history of “androcentric, economically advantaged, racist, Eurocentric, and heterosexist conceptual frameworks” (Harding, 2004, p. 5). As feminism has evolved and become entwined with poststructuralism and queer theory, feminist theorists have moved from highlighting the experiences of women to deconstructing the notion of gender, as well as taking into account intersecting oppressions based on race, class, sexuality, and ability, among others. This has allowed for more complex, contextualized analyses of gender-related discrimination.

Feminist ethnographers have successfully employed ethnographic methods to study gender in the classroom through naturalistic observation, participant observation, discussion, and interviews (Blaise, 2005; Davies, 2003; Priolella, 2020). Although my study was designed to involve naturalistic observation, working with young children is an unpredictable, messy process. During the field research, participants had

differing reactions to the presence of a researcher in their play spaces, which shifted as they got accustomed to my visits. At first some ignored my presence, occasionally climbing over me or sitting in my lap without acknowledging me – as if I was a piece of classroom furniture. Others treated me as an extra educator, glancing furtively in my direction for approval/disapproval of their play scenarios, or asking for help in donning pretend play costumes or reaching toys on a shelf. Still others took an interest in my note-taking and asked questions about what I was doing – effectively turning the tables on the research process. Although I tried to refrain from intervening in their activities, on occasion their engagement with me, or my own curiosity, got the best of me, and I asked a direct question regarding their play scenario. These questions were sometimes framed in gendered ways – which speaks to the difficulty of acting outside the gender binary and heteronormative discourses – while simultaneously exploring their effects. An adult/child hierarchy was also at play in how my comments or actions may have been interpreted or may have influenced play scenarios. This includes the pressure for children to get their gender “right” in the presence of an adult to garner praise or to prevent criticism.

Research Sites and Participants

My research was conducted at two sites, one being a daycare and the other a preschool, both in Montreal, Quebec, Canada. Visits lasted 1-3 hours a few times a week over a period of seven weeks, totaling 44 hours of observation. The first field location was a medium-sized, privately owned, government-licensed daycare facility, and the participants were a 4-year-old pre-kindergarten group that consisted of 21 children. The centre was chosen due to its relatively diverse, English-speaking clientele from a range of working and middle-class families. Observations occurred at the end of the day during the free play period. The second field location was a privately-run, half-day preschool program. Participants were drawn from the four-year old class that met three times per week, with 13 children included in the study. This location was of interest because the educator/owners mostly eschewed transmedia toys and had a more developmental approach to early years education.

Methods

Field notes regarding speech, movements, and interactions were recorded on site by hand, transcribed using word-processing software, and coded by hand on printed transcripts. Key to the research were the toys, most of which already existed in the daycare or preschool. However, dress-up costumes were brought into both centres by the researcher during the last

few sessions to see what the children would make of them. Some were generic costumes featuring a variety of fictional archetypes (princesses, knights, superheroes, etc.), and real-world professions (police officers, construction workers, chefs, etc.), along with assorted items (animal costumes, fashion accessories, etc.). Others were transmedia character-branded items belonging to franchises such as the Disney Princess brand, Marvel and DC superheroes, PJ Masks, Paw Patrol, and Teenage Mutant Ninja Turtles, among others. I chose these based on interests the children had displayed during my earlier observation periods, and given current trends in transmedia aimed at preschoolers.

Theming & Analysis

Specific passages from the transcribed field notes were extracted for analysis by identifying instances where media-based characters, toys, narratives, events, or themes were present during pretend play. The resulting excerpts mainly consisted of narratives involving princesses, superheroes, ponies, wild animals such as lions, or anthropomorphized everyday objects such as cars. When play involved branded objects such as Disney Princess figurines or costumes, My Little Pony toys, or Spider Man action figures, the links became explicit. However, inferences regarding media-based narratives during play were often more subtle. Children's understandings of fictional characters may have come from transmedia, but it may also have been gleaned from siblings, peers, or adults, making it a type of second-hand, socially constructed media-based knowledge. Determining the exact source of a pretend play scenario, is, of course, impossible, as imaginary play consists of an assemblage of previous experiences and exposures, yet close analysis of the selected passages did allow for inferences of their origins.

Pattern-based thematic analysis (Clarke & Braun, 2013) was then employed using a feminist poststructuralist/queer theoretical lens to identify themes related to hegemonic or counter-hegemonic gender and sexuality discourses within the transmedia-related play scenarios. This first involved numerous read-throughs of the transcripts and "sitting" with the data to generate initial codes, which were then grouped into themes. Disney Princess play, taken up mainly by girls but also by a few boys, is the main thematic category explored in this article, including three subthemes of appearance and assertiveness, star and sparkle power, and gender policing tied to femmephobia. My Little Pony and superhero play also touched on these subthemes. Feminist literature offering analyses of the Disney Princess brand, notions of sparkle/magic in media aimed at girls, postfeminism and femme theory are integrated into the discussion to aid in examining the complex and

often contradictory ways in which children negotiated their gendered subjectivity through the embodiment of transmedia characters.

RESULTS AND DISCUSSION

Appearance and Assertiveness

On a late afternoon in the daycare classroom, the children's excitement was palpable as they sifted through a bag of dress-up costumes that had been brought in for them to play with for the first time. Several girls gravitated toward the generic princess costumes in pink and blue satin, and a purple tulle fairy dress. They overlooked most of the real-world occupational outfits and animal costumes, while the boys argued over a generic superhero costume and a knight outfit. Heated negotiations ensued among the girls, until Lauren, ignoring the others, donned the fairy costume (all names are pseudonyms, "<>" indicates action):

Lauren: <Picks up the purple fairy costume and puts it on>. I'm a tooth fairy!

Abigail: <Puts on the pink dress>

Leia: <Puts on the purple wings>

Tina <angrily>: Lauren! You need to share it [the purple fairy costume]!

Charlotte: <follows Lauren around>

Zoe: <Puts on the blue dress> Aren't I pretty?

Cara (educator): Girls! You look *beautiful*!

Cara (educator): <Handed gold armbands by a girl> I think these go with another costume.

Leia: It's for superheroes.

Abigail: *Moi c'est la princesse! (I'm the princess!)*

Charlotte: *Moi je suis une belle fée. (I'm a pretty fairy.)*

<The girls in dresses skip around the room, repeating the following in a sing-song voice>

Girls: *On est les plus belles! On est les plus belles! (We're the prettiest! We're the prettiest!)*

It's perhaps not surprising that the dresses, despite being entirely generic ones, caused such a fuss. Although in this case they were not licensed Disney items, they maintained markers of the characters in the Disney Princess and Disney Fairies brands via their colours, styles, and fabric types which mirrored Disney's branding. The girls took up the anticipated identities of princesses and fairies, and the result was a multilayered performative embodiment of normative feminine ideals which draws from tacit cultural rules related to heteronormativity and sexual attractiveness. This could be seen in the focus on 'levels' of physical attractiveness as the children mentioned being 'pretty' or 'prettiest'. Although the girls often confined themselves to specific areas of the classroom during play, in this instance they skipped and ran around the entire room, clearly taking great physical pleasure in the pretense. The gender-appropriateness of their performances was then reinforced by the educator's reaction: "Girls! You look *beautiful!*". This type of highly feminized performance with an emphasis on beauty and appearance was repeated each time the dress-up clothes were brought in. Pleasure as it relates to appearance was a large part of princess play.

Over several similar visits, the importance of Disney's fairy tale aesthetic and beauty ideals was evident in the way players hierarchized even generic costumes in relation to colour and style. Girls frequently argued over who was the 'prettiest', and there was anger and jealousy displayed over who got to wear which dress. One afternoon, Charlotte, wearing a pink generic princess dress, declared herself "the most beautiful girl in the world", only to receive an angry retort from Camille because there were not enough dresses to go around, and she found herself unable to compete with the status conferred by Charlotte's attire. The colour pink, as well as the satin, sparkles and jewels of the Disney Princess aesthetic have become important signifiers of idealized femininity for young girls (Blue, 2017).

At the daycare, an older, large, grey plastic Fisher-Price castle was a very popular toy during free play. It was accompanied by a green storage bin filled with a variety of plastic figures including Disney princesses, Littlest Pet Shop animals, Teenage Mutant Ninja Turtle figures, superheroes, dragons, a white-haired fairy doll, small cloth/wooden dolls, and an assortment of plastic fast-food giveaway toys. The princesses included the majority of the original Disney Princess brand line up such as Aurora from *Sleeping Beauty*, Cinderella, Belle from *Beauty and the Beast*, Mulan, Snow White, Jasmine from *Aladdin*, Esmerelda from *The Hunchback of Notre Dame*, and Ariel from *The Little Mermaid*. It excluded Pocahontas as well as the princesses from the post-1990 films such as Tiana from *The Princess*

and the Frog, Merida from *Brave*, Rapunzel from *Tangled*, and Elsa and Anna from *Frozen*. *Frozen II* had not been released at the time of the study.

The princesses' positions as powerful yet constrained were evidenced during pretend play scenarios. There was a type of assertiveness or "bossiness" that appeared to draw on children's understandings of motherhood and female empowerment which was intertwined with tropes of hyperfeminine appearance and heterosexual fairy tale romance. In the excerpt below, Abigail at the daycare had set up Jasmine, Mulan, Aurora, Belle, and Cinderella in a circle around the inside of the main floor of the castle, and had a prince in her hand:

Abigail: <lays the prince on the ground, turns the princesses as if they're "talking", then moves some of the princesses so their heads are out the castle windows>

Abigail: <lays the prince down on the upper level inside floor of the castle>

Abigail: <as Cinderella in the kitchen of the castle> Where's the milk can? I got the milk chuuiu [pouring]. I'm going to buy some [unintelligible].

Abigail: <as Cinderella - sings, moves her around castle. Has her climb castle using footholds> Ew! I'm getting out!

Abigail: <has Cinderella walk towards toy bin. Zoe pulls out more figures: Esmerelda, another Aurora>

Researcher: What are the princesses doing today in the castle?

Abigail: Playing.

<Esmerelda, Aurora, small pink figure are outside castle>

Abigail: Let's go for our picnic - two sisters.

Abigail: <as Mulan> I'm looking outside! I'm opening the window, it's too hot! This is too much, stop it. <Moves Mulan to top of castle> I'd like to see the manager.

Abigail: <as Belle to the prince> This is the day we're going to marry ourselves [each other].

Abigail: <as prince, exasperated voice> I KNOW. Everyone keeps telling me! <Prince looks out window> I want to come on your picnic!

Abigail: <as Cinderella> Jasmine! I'm going outside.

Zoe: <pulls more princesses out of bin, then says to me> Look at how many princesses I found!

Researcher: That's a lot of princesses! There are a lot of princesses in that bin!

Abigail: <nodding> There's ALL of them!

In this scenario the princesses were involved in directing the events of domestic life, including informing the resigned prince about his pending nuptials, and ignoring his request to join their picnic. Statements such as "I'm getting out" and "I'd like to see the manager" point not to submissive, passive roles but to agentic positions, despite a continued adherence to heteronormative tropes such as a fairy tale wedding. A few boys also adopted these assertive voices when playing with princess figures, namely Jeffrey, who, voicing Cinderella, refused to let Spider-Man in the plastic castle, thereby defending and controlling the domestic space. He also on occasion referred to Cinderella as "the mommy" and attempted to forcefully instruct the other princesses to get out of the (imaginary) rain and into the castle to avoid "ruining" their dresses. This "bossiness" in fact demonstrated leadership and initiative, while simultaneously remaining tied to concerns about beauty and appearance. However, there were also frequent play scenarios where princesses and other female figures were portrayed as submissive to male figures, or voiced as damsels in distress in need of rescuing.

This seemingly contradictory embodiment of power for girls is perhaps reflective of the gendered power dynamic in ECEC settings. In early years' settings, boys often control both physical space and access to play materials (MacNaughton, 2000) while girls frequently claim power through the labor and discipline of enacting "good students" (Martin, 2011) or "quasi-teachers" (Walkerdine, 1990). During field observations it became clear that expectations for girls' and boys' behaviour were different, particularly at the daycare, with girls being more easily chastised for loud or active behaviour. If the boys could play physically active, "rough" games that encompassed the entire room, then the girls distinguished themselves by occupying the kitchen corner or the castle table, "safer" domesticized play spaces where they often engaged as a group. When boys were not present at the castle play table, girls were more likely to play out more agentic roles within their pretend play scenarios. In addition, when physically donning princess costumes, girls took up physical space of the classroom, running, skipping, swinging purses and wands, and generally enjoying the freedom this garnered them. Part of this more agentic positioning that Disney Princess transmedia provides may be related to the celebrity status of the brand's protagonists, and its sparkly feminized aesthetics.

Star and Sparkle Power

To maximize profit from its popular female protagonists, Disney has created a type of Hollywood star-system for its princesses. The highest star power can arguably be attributed to Anna and Elsa from the *Frozen* series, who are often marketed separately in order to capitalize on their celebrity status. This helps explain why when the generic costumes were swapped out for Disney-branded princess costumes at the daycare, competition for princess attire intensified, and an argument broke out among several girls and one boy regarding who would get to wear the Anna dress. Children recognized the cultural capital of embodying what is currently most popular, as peer interactions “transform particular goods and experiences into a form of scrip, tokens of value suddenly fraught with meaning” (Pugh, 2009, p. 7).

The star power of the Disney princesses appears to be tied to the sparkly, bejewelled aspects of the brand aesthetic, which is woven throughout the related transmedia toys and merchandise. Kearney (2015) suggests that this “sparklefication” is a reflection of celebrity culture and has become a postfeminist visual trope: “sparkle is so ubiquitous in mainstream girls’ culture – and so absent in boys’ – it vies with pink as the primary signifier of youth femininity ... girlhood’s visual landscape ... is now dominated by sparkly brilliance” (p. 263). The impetus for girls to shine and enact individualized star power is part of postfeminism’s performative “can-do” girlhood which calls on girls to be simultaneously attractive and successful. According to McRobbie (2009), luminosity acts as a shifting spotlight that camouflages the labour and self-policing involved in maintaining “the technologies of self that are constitutive of the spectacularly feminine” (p. 60).

What became apparent in this study is that the notion of sparkle was often employed by the children in agentic ways to denote magic powers in pretend play scenarios involving both princesses and other feminized characters. An example of this was when Madeleine, at the daycare, used a shiny crown to give a My Little Pony figure the ability to fly. Another was when one of the girls wearing the Anna dress defended herself using a star-shaped jewel to “shoot” spells at the other children while she made magic sound effects. Several girls also imitated the transformation of the title character in Disney’s *Cinderella* through the use of magic sounds, twirling motions, and sparkly wands. This use of magic spells or “powers” by the girls appeared to disrupt hegemonic gender tropes within play scenarios, aggravating the boys and leading them to attempt to confiscate the sparkly sources of power. For example, at the daycare, Charlotte, dressed as a

princess, used a sparkly magic wand against Charlie dressed as a knight, which resulted in a group of boys chasing her and pretending to grab the wand.

A similar scene occurred one afternoon at the daycare when Jada and a few other girls used shiny gold Wonder Woman wrist cuffs to “shoot” magic powers towards one of the boys, Kevin. In retaliation, he ripped one cuff off, stating “you have no more powers”, then attempted to wrestle Jada to the floor to steal the other cuff from her. Although the boys frequently engaged in this type of rough and tumble play, this was the only time I observed girls involved in a pretend physical confrontation. This is perhaps unsurprising, because while girls’ transmedia narratives call for shaming, rehabilitation, or accidental dispatching of villains, those aimed at boys call for “hand-to-hand or weapon-to-weapon battles”, where the protagonists conquer the villains using brute strength, weapons, superpowers, or advanced technological innovations (Seiter, 1995, p. 161). As previously noted, girls in both ECEC centers were disciplined by educators more often than boys for rambunctious or loud behaviour, which also made them less likely to engage in physical play. Sparkle power therefore provided an outlet for physicality, as well as the cover of feminized transmedia narratives to lessen the potential for admonishment from educators.

Girls’ use of magic and sparkle, then, constituted a clever redeployment of patriarchally feminine transmedia tropes to gain both physical freedom and powerful positionings frequently denied to them. It is a subtle, and perhaps in some ways unconscious, critique of the gendered constraints placed on girls both in feminized transmedia and in ECEC environments. Positioning sparkle as purely postfeminist, and girls as cultural dupes who might be freed by engaging in other types of play, ignores the opportunity it provides for temporary reversals of gendered power imbalances. The “respectable glamour” that Moseley (2002) discusses would still be a factor to be considered, though, as the power deployed remains tied to normative forms of femininity that repudiate difference, thereby marking racialized identities and queer sexualities as “aberrant femininities”. This implies that children whose identities deviate from the normative White, heterosexual, hyperfeminine performativity of sparkle power may have more difficulty claiming space for themselves within pretend play scenarios. In addition, in true postfeminist fashion, the reclaiming of power in these instances relies on temporary and limited individual actions, rather than allowing for concrete changes to underlying structural inequities.

Gender Policing

Despite the opportunities for empowerment provided by sparkly princess transmedia, girls playing princess in the ECEC classroom still often find themselves trapped within what McRobbie (2009) terms the “double entanglement” of postfeminism. This is a simultaneous process of liberalisation of values related to gender, that coincides with the re-entrenchment of conservative modes of being under the guise of free choice. The double entanglement is complicated by the environment of the ECEC classroom itself, where peer and educator interactions serve to reinforce what counts as “gender intelligibility” (Butler, 2006). As Davies (2003) suggests: “subjection to one’s own gender will more or less relentlessly take place, since any person who wants to be recognised as legitimate and competent must be appropriately gendered” (p. 161). Transmedia narratives, although offering emancipatory possibilities, reinforce this gendered divide, as children tweak their gender “intelligibility” during transmedia-based play to ward off rejection by their peers.

In adopting transmedia narratives or personas, children often engage in gender-stereotypical behaviours and then participate in gender category maintenance work, or gender policing). According to Francis (1998), gender is a public achievement central to recognition as a socially competent individual. Therefore gender category maintenance work involves “the taking up of a gender position with outward shows of stereotypical masculinity or femininity and coercing their peers to do the same, in an attempt to create a firmer gender identity” (p. 10).

Gender policing occurred in subtle and occasionally overt ways through the children’s talk and actions. One example of subtle policing happened when several boys were playing with the plastic castle at the daycare, and Ryan had a Disney Princess figure in his hand. Thomas handed Ryan a Teenage Mutant Ninja Turtle figure and Ryan accepted it, placing the princess figure back in the toy bin. He was then allowed to join in the boys’ fighting and rescue scenario. Use of the princess toy appeared to preclude his inclusion in the play scenario, which Thomas sought to rectify by handing him a more masculinized figure. Thomas was also prone to disrupting Ryan’s non-transmedia-related pretend play when it veered toward feminized roles, such as feeding and changing a baby doll in the kitchen corner. In one instance, Thomas proceeded to smack the baby doll with a wooden spoon, and then wrestle another boy involved in the play scenario for possession of an oven mitt they were using as pretend food.

In another instance at the daycare, Kevin pretended to “brush” the non-existent hair of a Spiderman action figure and laughed. His laughter was likely to highlight that he understood this as a feminized activity usually engaged in by the girls with the My Little Pony toys, and therefore “silly” for a boy to engage in, particularly with a masculinized toy. Interestingly, when the girls played with the My Little Pony horses, they spent a great deal of time and energy brushing and beautifying them and discussed this as “important work”. Through their talk they also explicitly distanced themselves from the “work” of building with Lego blocks, which they viewed as associated with boys. Another example is how girls who donned male superhero costumes were ignored or invisibilized by their peers, while girls who donned female superhero costumes – which generally mimicked a hyperfeminized, sparkly princess aesthetic – were accepted into princess play scenarios. In addition, at both the daycare and the preschool, numerous instances were recorded where boys would engage with what they considered to be “girl” toys (princess figures, dollhouses, ponies, etc.) only once girls left the play area, and there were no other boys nearby. In addition, they would generally abandon the toys when peers approached them, which speaks to the pressure to conform to gendered expectations in front of other children.

The most explicit example of gender policing occurred, however, when one of the boys at the daycare, Leo, donned a princess dress. The following exchange occurred:

Leo: <puts on Anna dress>

Sherry (educator): <to Leo> Very handsome!

Sherry: Sofia! Look at Leo! <laughs a little>

Sherry: <to researcher, out of earshot of child, laughing> Leo likes to wear dresses.

Sofia: <sincerely, to Leo> Oh nice Anna!

Leo: <tries to go in the large cardboard gingerbread house, but the boys who are already inside won't let him in. Sofia invites him to help her clean up the kitchen area instead>

Here one educator praises Leo by calling him handsome, while simultaneously expressing her discomfort through her laughter. The second attempts to offer support, particularly once Leo is rejected by the other boys. Notably, her response ignores the boys' reactions; it could even be read as reinforcing classroom gender hierarchies by inviting Leo to take up a domestic role and clean up instead of addressing the reason for the peer rejection. This scenario repeated itself on a following visit. This time

it was the girls in the class that mocked Leo's desire to embody the role of Anna, stating incredulously "but he's a BOY!", and snickering at him, which caused a different educator to come to Leo's defense. The girls' reactions speak not only to the strength of the association between princesses, femininity, and girlhood, but also to the power of the heterosexual matrix to enforce "rewards for appropriate gendered and heterosexual behaviors and ... punishments for deviations from the conventional or 'normal' ways of being a girl or boy" (Blaise, 2005, p. 22).

One final striking example of gender policing was how boys, when utilizing the castle during pretend play at the daycare, expressed their disdain for the Disney princess toys by violently dispatching them from the top of the castle, and utilizing superhero action figures to punch or kick them. This was often done in a manner that physically removed the princess figures from the play frame, by sending them sliding across the table or onto the floor. Even Gaston from *Beauty and the Beast*, who is male with a muscular physique, was attacked in this way. Kevin, in one instance, had a super hero action figure attack the Gaston figure so violently that an educator reminded him to "play nicely". The attack on Gaston was then taken up by Thomas, who repeatedly threw the plastic figure at the side of the castle. Their actions were likely prompted by Gaston's association with the princess figures and therefore with femininity, or perhaps as a rejection of what Macaluso (2018) terms the character's "postfeminist masculine" role in the film narrative. Gaston "represents straight masculinity as foolish or comedic ... in order to highlight capable, independent women" (p. 2).

Interestingly, boys were more likely to use "girl" toys if they were removed from their transmedia narratives. For instance, a small white-haired fairy doll who had no clothes and whose provenance was unknown, was often utilized by the boys during castle play, perhaps as a safer alternative to the princess figures who were too easily associated with the feminized aesthetics of the Disney Princess brand. The doll's popularity may alternately be attributed to the fact that it had moveable legs, something that was absent from the Disney Princess figures who were non-poseable, plastic statuettes. When one of the girls employed the white-haired fairy in superhero fashion, having it attack another figure, it was immediately referred to as a "mom" by the boys, perhaps in an effort to curtail the empowerment of the previously neutral figure.

Femmephobia

Boys' often negative reactions to the presence of hyperfeminized toys or transmedia play scenarios suggests that the maintenance of the gender

binary and gender hierarchies may be tied to the devaluation of the feminine, or femmephobia. Hoskin (2020) defines femmephobia as: “a type of gender policing that targets feminine transgressions against patriarchal norms of femininity (across genders, sexual orientations, and sex) in addition to the general cultural and systemic devaluation of all things feminine” (p. 2321). While overt sexism was likely to be caught by educators – such as when Christina, at the daycare, reacted to the girls’ skepticism regarding Leo wearing an Anna dress by stating “Boys can wear girl dresses, girls can wear whatever, you guys can do whatever you want!” – femmephobia often went unnoticed. Hoskin (2017) suggests this is due to “the ‘naturalized’ subordination of femininity, which contributes to a striking pervasiveness of feminine devaluation” (p. 95). Interestingly, at the preschool, the exclusion of most modern transmedia toys, and a reliance on purportedly neutral educational themes such as dinosaurs and holidays, were designed to reduce gendered play. The exclusion of feminized toys, however, actually perpetuated a type of femmephobia which privileged masculine aesthetics and play scenarios.

McCann (2018) suggests that rejecting (hyper)femininity is not the answer, as it “does not address what underlies the issue in the first place: that there is a regulative system in place that defines how we ought to live our gendered lives” (p. 14). This argument is equally applicable to girls’ princess play in which hyperfeminine Disney Princess transmedia and its related narratives may not, in fact, be the problem. The issue may lie more in the ways in which gender and sexuality are regulated through the devaluation of femininity and through the segregated gender practices that permeate early years learning. Regulatory regimes such as developmentalism which view hegemonic gender discourses as normal and natural aspects of child development and which, as a consequence, do not question the gendered expectations and power differentials this creates, leave educators unsure of how or why to address gender issues in their ECEC classrooms (Prioletta, 2020). As one educator at the preschool stated, expressing resignation with regards to children’s adoption of gendered pretend play narratives, intervention is not thought to be necessary because: “they’re going to do what they’re going to do anyway!”

CONCLUSION

If Disney’s transmedia “operates as a pedagogy ... that helps teach us into particular ways of understanding the world, our selves, and others” (Garlen & Sandlin, 2016, p. 2), then what are children who play with Disney Princess and other transmedia in ECEC settings learning? My research study suggested that in the classroom environment, while playing

princess may involve embracing postfeminist discourses related to gender, it also involves strategic use of hyperfemininity to gain temporarily powerful positions. Such play also offers an affective, pleasurable space, where friendship and relationality are explored and strengthened through shared knowledge and exploration of fantasy worlds. Wohlwend (2017) notes that play with transmedia such as the Disney Princess brand can actually create a space of inclusion, bringing children who might otherwise have trouble interacting with their peers into highly recognizable fantasy narratives.

Feminist media studies scholars have been critical of Disney's fairy tale film narratives, and the patriarchal feminine tropes associated with the Disney Princess brand, including its hyperfeminine, sparkly aesthetic. Denigrating hyperfemininity as necessarily postfeminist and therefore undesirable, is, as McCann (2018) suggests, a conflation of the symptom with the problem. Perhaps we should be more curious about "the experiences, attachments, or desires that might be experienced around femininity" and the "possible capacities engendered by feminine embodiment" (pp. 61–62). The potential impact of feminine embodiment not only for girls, but also for boys and gender diverse children, is an area where more classroom study would be beneficial, as feminised masculinities have frequently been omitted from research on gender and childhood (Paechter, 2019).

Changing the terms under which we understand hyperfemininity does not negate the fact that there is a postfeminist ambivalence present in the themes that children might take up in princess play—as was the case in the present study. Expressions of female assertiveness which remain tied to heteronormative romantic fairy tale tropes, with their continued enforcement of a patriarchally feminine appearance, are problematic, despite any pleasure they engender. And although their newer films involve increasingly diverse princess representations, Disney's colonisation of the cultural imaginary through the Disney Princess brand's sometimes questionable transmediations remains an area open to critique. The resulting pretend play may invisibilize or exclude children who don't, or can't, buy into the often White, Eurocentric, classist notions of patriarchal femininity that the toys and other merchandise at times support.

One of the biggest questions this study raises, however, is not about princess transmedia itself, but rather about the structure of ECEC spaces with regards to femmephobia, gender diversity and heteronormativity. The naturalization of gender inequities, and the inattention to symbolic violence directed at hyperfemininity, raise important questions

about the hegemony of particular gender and sexuality discourses in early years' environments. As Surtees and Gunn (2010) note, it's remarkable that in a domain that has, in recent years, focused on diversity and inclusion, heteronormative (and I would add, gender normative and femmephobic) practices are still apparent. As far back as 1995, Alloway argued that: "early childhood education appears to be lacking an understanding of how socio-historical contexts set parameters that coerce individuals' lives with varying degrees of freedom" (p. 54). She suggested that a focus on child-centered pedagogy weakened educators' ability to intervene. The emphasis on free choice of activities and playmates results in a situation where "children's often highly gendered choices are used as testimony to the naturalness of the gender divide" (p. 62). Adherence to child-centered pedagogy can therefore inadvertently create or sustain a patriarchal classroom culture (Priolella, 2020).

The "developmental gaze" (MacNaughton, 2000) that educators employ is often accompanied by liberal feminist approaches which suggest that the only thing necessary for gender equity is equality of opportunity. Christina's comment at the daycare of "you guys can do whatever you want!" is emblematic of this approach. Akin to the often criticized "colour-blind" approach to anti-racism, "gender-equal" pedagogical approaches "do not challenge the fundamental construction of gender as relational, [therefore] they can only moderate, rather than challenge, discriminatory constructions" (Francis, 1998, p. 147). Blaise (2005) suggests that what is required is a move towards what she terms postdevelopmentalism, or "alternative theoretical frameworks that can assist us to make sense of teaching, learning, and young children in new ways" by "attending to larger issues of fairness and social justice" (p. 3). Further, postdevelopmentalism would allow early years educators to act as agents of social change by adopting queer perspectives, that "would permit non-normative as well as normative gender-role identification, exploration, and adoption" (Janmohamed, 2010, p. 315).

A re-evaluation of children's - particularly girls' - fascination with hyperfemininity is also warranted. Hyperfemininity's queer or transgressive properties could help subvert masculine dominance in ECEC spaces, including through its sparkly aesthetic. The role of gender policing and its ties to femmephobia also need to be looked at more closely. It would be helpful to create intervention guidelines for early years educators confronted with the inevitable pull of

Disney's princess marketing machine. Critical approaches to transmedia-related play might offer children the freedom to embody characters and narratives in a more subversive or empowering fashion. As it is unlikely that princess transmedia will disappear anytime soon, it's imperative to find ways to utilize children's fascination with transmedia narratives to support a more gender diverse and equitable early years play environment that will benefit all young learners.

REFERENCES

- Alloway, N. (1995). *Foundation stones: The construction of gender in early childhood*. Curriculum Corporation.
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. Routledge.
- Blaise, M. (2010). Kiss and tell: Gendered narratives and childhood sexuality. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(1), 1–9.
- Blue, M. G. (2017). *Girlhood on Disney Channel: Branding, celebrity, and femininity*. Routledge.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Charania, M., & Albertson, C. (2018). Single, white, female. Feminist trauma and queer melancholy in the new Disney. In S. Talburt (Ed.), *Youth sexualities: Public feelings and contemporary cultural politics* (pp. 129–151). Praeger.
- Connell, R. W. (1987). *Gender & power: Society, the person and sexual politics*. Stanford University Press.
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Booth, M., Keenan-Kroff, S., Shawcroft, J. E., & Yang, C. (2021). Princess power: Longitudinal associations between engagement with princess culture in preschool and gender stereotypical behavior, body esteem, and hegemonic masculinity in early adolescence. *Child Development*, 92(6), 2413–2430. <https://doi.org/10.1111/cdev.13633>
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Rasmussen, E. E., Nelson, D. A., & Birkbeck, V. (2016). Pretty as a princess: Longitudinal effects of engagement with Disney princesses on gender stereotypes, body esteem, and prosocial behavior in children. *Child Development*, 87(6), 1909–1925. <https://doi.org/10.1111/cdev.12569>
- Cross, G. S. (1997). *Kids' stuff: Toys and the changing world of American childhood*. Harvard Univ. Press.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender* (Revised Ed). Hampton Press.
- Davis, B. (2004). *Inventions of teaching: A genealogy*. L. Erlbaum Associates.
- Do Rozario, R.-A. C. (2004). The princess and the magic kingdom: Beyond nostalgia, the function of the Disney princess. *Women's Studies in Communication*, 27(1), 34–59.
- England, D. E., Descartes, L., & Collier-Meek, M. A. (2011). Gender role portrayal and the Disney princesses. *Sex Roles*, 64(7–8), 555–567. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9930-7>
- Francis, B. (1998). *Power plays: Primary school children's constructions of gender, power and adult work*. Trentham Books Limited.
- Furo, A., Grant, N. E., Rogers, P., & Schmitz, K. C. (2016). The corseted curriculum: Four feminist readings of a strong Disney princess. In J. A. Sandlin & J. C. Garlen (Eds.), *Disney, culture, and curriculum* (pp. 208–219). Routledge.

- Garlen, J. C., & Sandlin, J. A. (Eds.). (2016). *Teaching with Disney*. Peter Lang.
- Gavey, N. (1989). Feminist poststructuralism and discourse analysis: Contributions to feminist psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 459–475.
- Gazda, C. (2015). The (de)Evolution of the Disney Princess. *Dissenting Voices*.
- Gee, J. P. (2011). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (2nd Edition, pp. 23–45). Routledge.
- Gill, R. (2007). Postfeminist media culture: Elements of a sensibility. *European Journal of Cultural Studies*, 10(2), 147–166. <https://doi.org/10.1177/1367549407075898>
- Golden, J. C., & Jacoby, J. W. (2018). Playing princess: Preschool girls' interpretations of gender stereotypes in Disney Princess media. *Sex Roles*, 79(5–6), 299–313. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8>
- Gunn, A. C. (2017). Shaping gender relations in early childhood education: Children's interactions and learning about gender. In A. C. Gunn & C. A. Hruska (Eds.), *Interactions in early childhood education: Recent research and emergent concepts* (1st ed. 2017, pp. 69–80). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4879-1>
- Harding, S. (2004). Rethinking standpoint epistemology. What is 'strong objectivity'? In S. N. Hesse-Biber & M. L. Yaiser (Eds.), *Feminist perspectives on social research* (pp. 39–64). Oxford University Press.
- Hoskin, R. A. (2017). Femme theory: Refocusing the intersectional lens. *Atlantis*, 38(1), 95–109.
- Hoskin, R. A. (2020). "Femininity? It's the aesthetic of subordination": Examining femmephobia, the gender binary, and experiences of oppression among sexual and gender minorities. *Archives of Sexual Behavior*, 49(7), 2319–2339. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01641-x>
- Howard, R. (2010). What are little (gender 'normal', heterosexual) kids made of? In D. Chappell (Ed.), *Children under construction: Critical essays on play as curriculum* (pp. 107–125). Peter Lang.
- Janmohamed, Z. (2010). Queering early childhood studies: Challenging the discourse of Developmentally Appropriate Practice. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(3), Article 3.
- Kearney, M. C. (2015). Sparkle: Luminosity and post-girl power media. *Continuum*, 29(2), 263–273. <https://doi.org/10.1080/10304312.2015.1022945>
- Kelly-Ware, J. (2018). The influence of Frozen: Young children, performative gender, and popular culture. *Early Childhood Folio*, 22(1), 3–7. <https://doi.org/10.18296/ecf.0052>
- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press.
- Linn, S. (2009). A royal juggernaut: The Disney princess and other commercialized threats to creative play and the path to self-realization for young girls. In S. Olfman (Ed.), *The sexualization of childhood* (pp. 33–50).
- Macaluso, M. (2016). The postfeminist princess: Public discourse and Disney's curricular guide to feminism. In J. A. Sandlin & J. C. Garlen (Eds.), *Disney, culture, and curriculum* (pp. 73–86). Routledge.
- Macaluso, M. (2018). Postfeminist masculinity: The new Disney norm? *Social Sciences*, 7(11), 221. <https://doi.org/10.3390/socsci7110221>
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Paul Chapman Pub.
- Martin, B. (2011). *Children at play: Learning gender in the early years*. Trentham Books.

- McCann, H. (2018). *Queering femininity: Sexuality, feminism and the politics of presentation* (1st Edition). Routledge.
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism: Gender, culture and social change*. SAGE.
- Moseley, R. (2002). Glamorous witchcraft: Gender and magic in teen film and television. *Screen*, 43(4), 403–422.
- Orenstein, P. (2011). *Cinderella ate my daughter*. Harper Collins.
- Paechter, C. (2019). Where are the feminine boys? Interrogating the positions of feminised masculinities in research on gender and childhood. *Journal of Gender Studies*, 28(8), 906–917. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1597339>
- Priolella, J. (2020). 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. <https://doi.org/10.1177/1463949119831461>
- Pugh, A. J. (2009). *Longing and belonging: Parents, children, and consumer culture*. University of California Press.
- Rees Chappell, A. (2008). *Colonizing the imaginary: Children's embodiment of cultural narratives* [Doctoral Dissertation]. Arizona State University.
- Robinson, K. H., & Jones-Diaz, C. (2006). *Diversity and difference in early childhood education: Issues for theory and practice*. Open Univ. Press.
- Seiter, E. (1995). *Sold separately: Parents and children in consumer culture*. Rutgers University Press.
- Surtees, N., & Gunn, A. C. (2010). (Re)marking heteronormativity: Resisting practices in early childhood education contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(1), 42–47. <https://doi.org/10.1177/183693911003500107>
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. Verso.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice & poststructuralist theory* (2nd Edition). Blackwell Pub.
- Wohlwend, K. E. (2009). Damsels in discourse: Girls consuming and producing identity texts through Disney Princess play. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 57–83. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.1.3>
- Wohlwend, K. E. (2012). The boys who would be princesses: Playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia. *Gender and Education*, 24(6), 593–610. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.674495>
- Wohlwend, K. E. (2017). Who gets to play? Access, popular media and participatory literacies. *Early Years*, 37(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1219699>

TIFANIE VALADE holds a Bachelor's degree in Women's Studies and a Master's degree in Media Studies from Concordia University and is currently a graduate student and part-time professor at the University of Ottawa in the Faculty of Education. Her research and teaching interests include critical gender and sexuality studies, as well as equity and social justice issues in educational policy. She also investigates the relationship between gender, play, mass media and popular cultural narratives, particularly in early childhood education and care (ECEC) contexts. tvala075@uottawa.ca

TIFANIE VALADE est titulaire d'un baccalauréat en Études des femmes et d'une maîtrise en Études des médias de l'Université Concordia. Elle est actuellement étudiante aux cycles supérieurs et professeure à temps partiel à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur les études critiques du genre et de la sexualité, ainsi que sur les questions d'équité et de justice sociale dans les politiques éducatives. Elle s'intéresse également à la relation entre le genre, le jeu, les médias de masse et les récits culturels populaires, en particulier dans les contextes de l'éducation et de la petite enfance (ÉPE). tvala075@uottawa.ca

LA QUALITÉ DES INTERACTIONS EN SERVICE DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL : REGARDS CROISÉS SUR L'APPROCHE NORMATIVE ET L'APPROCHE DE FAIRE SENS

JULIE LACHAPELLE *Université du Québec en Outaouais*

LISE LEMAY *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article vise à décrire les conceptions des responsables de service de garde en milieu familial au sujet de la qualité des interactions. Utilisant une approche de faire sens, des entretiens semi-structurés ont permis de recueillir les conceptions des participantes pour ensuite faire l'objet d'une analyse culturelle et les comparer aux domaines et dimensions du Classroom Assessment Scoring System Trottineur, un instrument standardisé conçu pour mesurer, selon une approche normative, la qualité des interactions dans les services de garde en installation. Les résultats exposent surtout des différences dans les conceptions sur les interactions vécues en milieu familial et en installation. La mixité des langages s'avère nécessaire pour tenir compte de la culture distincte des services de garde en milieu familial.

QUALITY OF INTERACTIONS IN HOME-BASED CHILDCARE: CONSIDERING NORMATIVE AND MEANING-MAKING APPROACHES

ABSTRACT. This article aims to describe home-based childcare providers' conceptions of quality interactions. Based on a meaning-making approach, participants' conceptions were collected through semi-structured interviews and then analyzed through a cultural lens. The conceptions were also compared to the domains and dimensions of the Classroom Assessment Scoring System Toddler, a standardized instrument designed to measure the quality of interactions as a normative concept in childcare centers. The results show that there are mainly differences in the conceptions regarding interactions as experienced in home-based childcare and in childcare centers. A diversity of languages is necessary to consider the distinct cultural context of home-based childcare.

Que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, un grand nombre d'enfants fréquentent des services de garde éducatifs au cours de leur petite enfance. Par exemple, au Québec, 267 306 enfants de 0 à 4 ans fréquentent les services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE), dont 23,9 % en milieu familial régis, 37,7% en Centre de la petite enfance (CPE), 19,8 % en garderie subventionnée et 18,5 % en garderie non subventionnée (Ministère de la Famille [MFA], 2024). Les effets bénéfiques de cette fréquentation sur le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants, particulièrement lorsque la qualité des interactions de ces milieux est élevée, sont largement reconnus (Bigras et al., 2017; Davis et al., 2015; Tang et al., 2020). C'est ce qui a amené l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2015) à recommander le suivi de la qualité des services de garde éducatifs destinés aux jeunes enfants. Alors que cette recommandation est mise en place depuis par de nombreux pays dans les services de garde éducatifs en installation, qui, au Québec, constituent des milieux de garde collectifs regroupant jusqu'à 80 enfants répartis selon des groupes d'âge (Ministère de la Famille, 2019), une tendance est observée actuellement en ce qui concerne l'intégration de plus en plus fréquente des services de garde en milieu familial (SGMF) dans les systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité. La plupart de ces systèmes évaluent la qualité des interactions comme dimension centrale de la qualité éducative en utilisant des instruments standardisés comme le « *Classroom Assessment Scoring System* » (CLASS; Pianta et al., 2008). Or, il apparaît pertinent de se demander si un instrument comme le CLASS, élaboré et utilisé à l'origine dans le contexte des services de garde en installation, correspond aux conceptions des responsables de service de garde (RSG) en milieu familial en ce qui concerne la qualité des interactions dans ce contexte éducatif. L'étude de ces conceptions permet de mieux définir la qualité des interactions du point de vue des RSG afin de vérifier la validité apparente d'un instrument comme le CLASS lorsqu'utilisé dans les SGMF. En effet, la validité apparente d'un outil s'avère essentielle pour s'assurer de l'adhésion des acteurs, augmentant ainsi la validité de l'évaluation réalisée. C'est sur cette question que se penche le présent article.

LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL ET L'ÉVALUATION DE LEUR QUALITÉ

Les SGMF constituent un contexte éducatif distinct qui accueille habituellement des enfants âgés de 0 à 5 ans au sein d'un groupe multi-âge dans le domicile de la RSG (Ang et al., 2017; Bromer et Korfmacher, 2017; Davis et al., 2015; Tang et al., 2020). Au Québec, la RSG est généralement

seule (ratio de 1:6 enfants) ou bénéficie du soutien d'une assistante, auquel cas elle peut accueillir jusqu'à neuf enfants dont un maximum de quatre poupons (Ministère de la Famille, 2021). Les soins et l'éducation des enfants doivent souvent être combinés à d'autres tâches comme la préparation des repas (Vandenbroeck et al., 2021). Les SGMF ont le potentiel d'offrir des occasions riches pour le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants, mais la discussion demeure ouverte à savoir si la qualité du contexte éducatif propre aux SGMF, et en particulier la qualité des interactions, dimension essentielle de la qualité éducative, s'inscrit dans des théories et des principes reconnus par la recherche (Ang et al., 2017; Bromer et Korfmacher, 2017).

Importance de la qualité des interactions au regard du développement de l'enfant

Lorsqu'il est question de qualité éducative des services de garde éducatifs, la qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes constituerait le prédicteur le plus important du développement et des apprentissages de l'enfant (Bigras et al., 2010; Sabol et al., 2013; Vandenbroeck et al., 2021). Ainsi, il existerait un consensus selon lequel les interactions dans le groupe constitueraient l'influence la plus directe sur l'enfant et seraient à la base des services éducatifs de qualité en petite enfance (Lemay et al., 2017), tant au regard du soutien émotionnel que du soutien à l'apprentissage (Schaack et al., 2017; Vandenbroeck et al., 2021). Toutefois, malgré ce consensus, la nature des interactions en SGMF demeurerait relativement méconnue (Ang et al., 2017; Reid et al., 2021; Vandenbroeck et al., 2021). Par conséquent, un nombre croissant de chercheurs, administrateurs et dirigeants politiques favorisent l'utilisation de l'instrument d'observation CLASS (Pianta et al. 2008) afin d'amorcer l'évaluation de la qualité des interactions des SGMF dans le cadre du système d'évaluation et d'amélioration de la qualité en place, alors que cet instrument a été développé pour une utilisation en installation. Certains auteurs questionnent l'utilisation d'un tel instrument standardisé hors de son contexte d'origine et soulèvent des dangers susceptibles de survenir (Dahlberg et al., 2012; Lemay et al., 2017).

Les dangers de la migration d'un instrument d'évaluation de la qualité hors de son contexte d'origine

L'utilisation d'un instrument standardisé s'inscrit dans une vision normative de la qualité qui conçoit comme universelles les pratiques à adopter auprès de tous les enfants et dans tous les contextes, alors que cette façon de faire comporterait des limites (Dahlberg et al., 2012; Rudoe, 2020) puisqu'elle ne tient pas compte des complexités culturelles qui

entrent en jeu (Pastori et Pagani, 2017). Les SGMF constituent une culture éducative distincte étant donné leur contexte spécifique quant aux lieux, à la personne responsable des enfants, à ses tâches et à la présence d'un groupe multi-âge (Ang et al., 2017). Certains dangers se posent lors de la migration d'un instrument standardisé hors de son contexte d'origine, c'est-à-dire lorsqu'un instrument tel que le CLASS, conçu pour une utilisation en installation, est transposé en SGMF, un contexte pour lequel il n'a pas été développé initialement (Pastori et Pagani, 2017). Dans un premier temps, la qualité des interactions constituerait un concept culturellement spécifique (Vandenbroeck et al., 2021). En effet, ce qui est valide dans un contexte ne l'est pas nécessairement dans un autre (Delaney et Krepps, 2021; Pastori et Pagani, 2017). En référence au CLASS, il serait donc imprudent de présumer que cet instrument de mesure soit dénué de tout contexte culturel et qu'une simple traduction ou adaptation permettrait de l'appliquer à d'autres milieux (Lemay et al., 2017). Une migration de cet instrument des services de garde en installation comporte certains dangers (Pastori et Pagani, 2017). En effet, des aspects pédagogiques et organisationnels issus du contexte de développement d'origine ne reflètent pas toujours le contexte de certaines communautés culturelles, ce qui rend difficile l'utilisation d'un tel instrument pour évaluer la qualité des interactions dans les SGMF (Garrity et al., 2021). Par ailleurs, des mots et expressions inclus dans l'instrument d'origine peuvent semer la confusion, alors que d'autres éléments importants dans un contexte spécifique, comme c'est le cas pour les SGMF, peuvent être absents des conceptions des RSG et ne pas rendre compte d'interactions qui seraient centrales dans ce contexte (Lemay et al., 2017). Il importe donc d'étudier la validité apparente du CLASS auprès des RSG, c'est-à-dire de vérifier si cette mesure est acceptable à leurs yeux et ainsi s'assurer de la mobilisation des personnes concernées par l'évaluation (Fortin et Gagnon, 2022).

En somme, appliquer un instrument comme le CLASS en SGMF, sans questionner son utilisation hors de son contexte d'origine, pose le risque d'évaluer la qualité des interactions sur la base de critères qui ne font pas partie des conceptions des interactions à adopter auprès des enfants dans ce contexte culturel spécifique et qui ne sont donc pas nécessairement conçus de la même manière (Pastori et Pagani, 2017; Rudoe, 2020). On voit donc la nécessité de questionner, voire de bonifier cette vision normative de la qualité des interactions en tenant compte de la subjectivité des contextes (Lemay et al., 2017) et des personnes impliquées (OCDE, 2021).

Questionner l'utilisation d'un instrument standardisé : la mise à profit de plusieurs langages

Sur le plan scientifique et politique, il s'avère pertinent d'établir une base commune en ce qui concerne les interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants dans différents pays et cultures par l'utilisation d'un instrument commun. Il n'en demeure pas moins qu'il est tout aussi important de questionner la rigidité de l'universalité de standards de qualité et de tenir compte de la variété des cultures éducatives dans lesquelles évoluent les enfants (Pastori et Pagani, 2017). Afin de mieux rendre compte du contexte spécifique des SGMF, une réflexion critique s'impose quant aux conceptions des RSG en regard de celles véhiculées par l'instrument, à savoir si les domaines, dimensions et indicateurs de l'instrument conviennent tels quels, ou si leur adaptation est nécessaire pour le contexte des SGMF (Lemay et al., 2017). À cette approche normative de la qualité des interactions devrait donc être combinée une approche de « faire sens », où se construit, dans le dialogue avec les autres, une compréhension des interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants dans le contexte culturellement spécifique des SGMF, et pour laquelle de multiples perspectives seraient présentées (Dahlberg et al., 2012; Rudoe, 2020).

L'importance du faire sens se situe donc dans le dialogue avec les autres (Dahlberg et al., 2012), mais ce dialogue serait encore peu présent lorsqu'il s'agit d'aborder les interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants dans les contextes éducatifs de la petite enfance où l'approche normative de la qualité prédomine (Delaney et Krepps, 2021; Reinke et al., 2019). Il apparaît donc pertinent, tout en conservant une certaine base commune, de nuancer la vision universelle de la qualité des interactions en faisant appel aux conceptions des RSG en cohérence avec le faire sens, par un dialogue où plusieurs langages seraient mis à profit (Lemay et al., 2017).

Les conceptions des RSG sur les interactions favorables en contexte de SGMF

L'intérêt de cette recherche porte donc sur les conceptions des RSG quant à la qualité des interactions dans le contexte des SGMF, comme peu de recherches s'y sont intéressées (Ang et al., 2017). À la base de services éducatifs de qualité, les interactions dans le groupe entre l'adulte et les enfants constitueraient un objet d'étude de premier plan, malgré une certaine part de subjectivité dans leur opérationnalisation (Lemay et al., 2017; Reid et al., 2021). Toutefois, peu de recherches se seraient penchées jusqu'à présent sur les dimensions de la qualité éducative les plus

déterminantes en SGMF et les interactions favorables dans ce contexte (Ang et al., 2017; Reid et al., 2021) puisque la majorité des recherches est menée dans les services de garde en installation en utilisant des instruments standardisés comme le CLASS (Ang et al., 2017; Vandenbroeck et al., 2021).

Ainsi, l'état des connaissances actuel ne permet pas de savoir jusqu'à quel point les interactions mesurées par l'instrument CLASS correspondent aux conceptions des responsables de SGMF au sujet des interactions qui favorisent le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants. À la lumière de ces différentes considérations, il apparaît donc pertinent de s'intéresser aux conceptions des RSG sur les interactions de qualité telles que mesurées par le CLASS. L'étude de ces conceptions vise à mieux comprendre les éléments que les RSG considèrent importants au regard de la qualité des interactions. L'objectif du présent article est d'explicitier les conceptions des responsables de SGMF au sujet des interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants qui fréquentent ce contexte éducatif.

CADRE CONCEPTUEL

Cette étude sur les conceptions des RSG concernant la qualité des interactions en SGMF s'inscrit dans un cadre conceptuel qui inclut les approches *normatives* et de *faire sens* de la qualité, ainsi que l'analyse culturelle d'un instrument de mesure standardisé.

Approche normative et apports du modernisme : une qualité mesurable

Des instruments standardisés comme le CLASS sont conçus pour mesurer la qualité des interactions en fonction d'une approche normative, issue du modernisme et d'une épistémologie positiviste. Selon cette perspective, la qualité en éducation de la petite enfance se définit par la spécification de critères et de standards généralisables (Delaney, 2018) par rapport auxquels cette qualité peut être jugée avec certitude (Dahlberg et al., 2012). Pour le CLASS, les critères et standards préétablis proviennent de théories développementales et de recherches en psychologie, afin d'évaluer plus précisément la qualité des interactions entre l'adulte et les enfants (Pianta et al., 2008). La Figure 1 présente les domaines et les dimensions du CLASS pour la version *Poupon* (0 à 18 mois; Hamre et al., 2014), *Trottineur* (18 à 36 mois; La Paro et al., 2012) et *Préscolaire* (3 à 5 ans; Pianta et al., 2008).

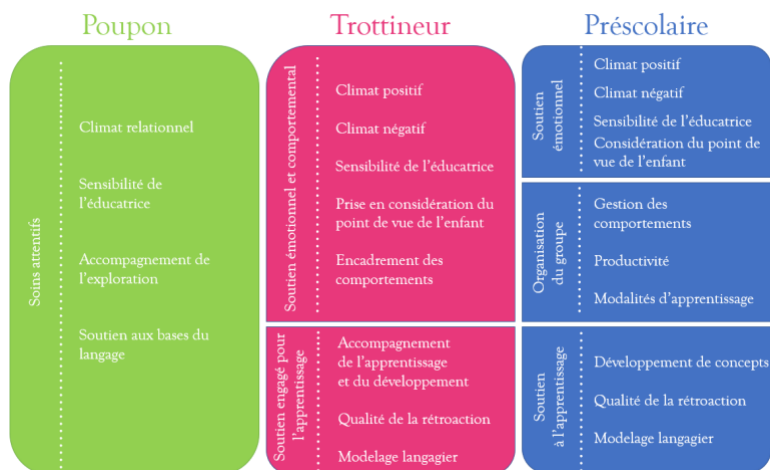


FIGURE 1. Domaines et dimensions des instruments CLASS Poupon, Trottineur et Préscolaire

Pour ce qui est des SGMF, l'utilisation du CLASS Trottineur est recommandé par « Teachstone » (2020), car il correspond mieux au contexte du milieu familial qui peut comporter à la fois des poupons, des trottineurs et des enfants d'âge préscolaire, ce qui permet une application plus large que les deux autres versions du CLASS.

Approche de faire sens et apports du postmodernisme : l'importance du dialogue réflexif

Selon le projet de la postmodernité, le monde et la connaissance sont construits socialement, ce qui implique une participation active des individus à ce processus (Dahlberg et al., 2012). En y étant issue, l'approche de faire sens (une traduction de l'anglais [« *meaning making* »]) se base sur ce courant qui reconnaît et accueille l'incertitude, la complexité, la diversité, la non-linéarité, la subjectivité, les perspectives multiples et les spécificités temporelles et spatiales (Rudoe, 2020). Ainsi, l'approche de faire sens est considérée comme une approche plus contextualisée, dynamique et subjective qui permet de tenir compte de la diversité culturelle (Lemay et al., 2017).

Que ce soit pour les processus d'évaluation, de validation et d'adaptation, Pagani et Pastori (2017) suggèrent de privilégier un dialogue réflexif dans lequel les échanges seraient soutenus par et avec les instruments standardisés. Mieux comprendre la qualité des interactions selon le point

de vue des RSG en comparant ces conceptions aux interactions évaluées par le CLASS Trotteur constitue ce dialogue réflexif que Pastori et Pagani (2017) ont nommé l'analyse culturelle du CLASS Trotteur. Par ce type de dialogue, les RSG seraient ainsi amenées à expliciter leur propre définition de la qualité des interactions qui sous-tend leurs pratiques en SGMF (Delaney et Krepps, 2021; Pastori et Pagani, 2017; Rudoe, 2020). Afin de procéder à l'analyse culturelle du CLASS Trotteur, la méthodologie proposée par ces auteurs implique de comparer les domaines, les dimensions et les indicateurs de l'instrument aux conceptions des RSG en les regroupant en quatre catégories : les *continuités*, les *désaccords*, les *éléments manquants* et les *différences*. Le Tableau 1 présente ces quatre catégories et des exemples de questions se rapportant à chacune d'entre elles.

TABLEAU 1. *Analyse culturelle de l'instrument CLASS Trotteur (adapté de Pastori et Pagani, 2017)*

Catégories	Exemples de questions
1. Continuités	Y a-t-il des dimensions et des indicateurs de l'instrument qui semblent familiers? Lesquels?
2. Désaccords	Quelles dimensions ou quels indicateurs devraient être retirés et pourquoi?
3. Éléments manquants	Quelles dimensions ou quels indicateurs ajouteriez-vous?
4. Différences	Quelles dimensions ou quels indicateurs percevez-vous comme étant plus exposés à une interprétation culturelle différente, s'il y a lieu?

Si la nécessité d'une base commune est reconnue et permet à différentes cultures de partager un même langage au regard de la qualité en éducation de la petite enfance (Dahlberg et al., 2012), cette seule base ne suffit pas à saisir les subtilités des contextes et les points de vue des acteurs (Lemay et al., 2017). En répondant à la nécessité d'une coexistence des langages, l'approche de faire sens contribue à compléter le portrait offert par l'approche normative en comparant les conceptions des RSG avec les écrits scientifiques, notamment un instrument validé par la recherche comme le CLASS Trotteur (Lemay et al., 2017).

Le présent article poursuit donc les objectifs spécifiques suivants :

1) Effectuer une analyse culturelle des conceptions des responsables de SGMF au sujet des interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants;

2) Contraster les conceptions des responsables au sujet des interactions favorables en SGMF au cadre de référence des interactions de qualité en installation selon le CLASS Trottineur.

MÉTHODOLOGIE

La présente recherche (Conseil de recherches en sciences humaines 2018-2022) se situe dans le paradigme interprétatif et sa visée est descriptive. Cette étude adopte une méthodologie qualitative pour expliciter ce qui, pour les praticiennes, constitue des interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants en contexte éducatif des SGMF afin de les contraster au cadre de référence existant en installation et véhiculé par le CLASS Trottineur.

Participantes

À la suite de la certification éthique obtenue auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le recrutement des participantes s'est amorcé à l'aide d'une vidéo explicative diffusée sur Facebook par l'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*. Par ailleurs, un contact a été établi avec des conseillères pédagogiques de bureaux coordonnateurs qui ont démontré de l'intérêt pour le projet de recherche et ont accepté de faire circuler la vidéo auprès de RSG. Un processus d'échantillonnage intentionnel (Savoie-Zajc, 2018) a permis de recruter pour la présente étude 13 responsables volontaires de SGMF régis subventionnés de l'île de Montréal en raison du grand bassin de SGMF qui s'y trouvent (15 % de tous les SGMF du Québec). Selon Boutin (2018), Thouin (2014) et Wuest (2012), entre six et 15 participantes s'avèrent nécessaires pour documenter un phénomène. Les participantes sélectionnées avaient des profils sociodémographiques variables afin d'offrir plus de diversité de points de vue en lien avec les objectifs de recherche.

Le Tableau 2 présente le profil des participantes (les prénoms sont fictifs) selon les paramètres suivants : tranche d'âge, formation (peu [0 ou 45 heures], moyennement [AEC ou certificat universitaire de 1^{er} cycle] ou très formée [DEC]), expérience comme responsable de SGMF et expérience en garderie, centre de la petite enfance (peu [0-5 ans], moyennement [5-10 ans] ou très expérimentée [10 ans et plus]), ainsi que soutien pédagogique reçu (aucune [0], quelques [1-5] ou plusieurs rencontres [6 et plus]).

TABLEAU 2. *Profil des participantes*

Prénom fictif	Tranche d'âge	Formation	Expérience comme responsable en SGMF	Expérience en installation	Nombre de rencontres de soutien pédagogique au cours des 12 derniers mois
Chantal	40-44	Très formée	Très exp.	Moyen. exp.	Quelques
Catherine	50-54	Peu formée	Très exp.	Peu exp.	Quelques
Lucie	45-49	Moyen. formée	Très exp.	Peu exp.	Quelques
Asmaa	25-29	Très formée	Peu exp.	Moyen. exp.	Quelques
Nathalie	55+	Moyen. formée	Moyen. exp.	Peu exp.	Aucune
Amel	40-44	Moyen. formée	Moyen. exp.	Moyen. exp.	Quelques
Josée	45-49	Peu formée	Très exp.	Peu exp.	Quelques
Tamara	55+	Peu formée	Très exp.	Peu exp.	Quelques
Vivianne	45-49	Peu formée	Moyen. exp.	Peu exp.	Quelques
Léonie	40-44	Peu formée	Très exp.	Peu exp.	Plusieurs
Sarah	45-49	Moyen. formée	Peu exp.	Très exp.	Plusieurs
Hanane	50-54	Peu formée	Très exp.	Peu exp.	Plusieurs
Zahia	50-54	Très formée	Moyen. exp.	Très exp.	Quelques

Afin de protéger les participantes de l'étude, celles-ci ont été informées au préalable du projet, des questions relatives à leur anonymat et à la confidentialité des données, des avantages et inconvénients (s'il y a lieu) reliés à leur participation à la recherche et de leur droit de se retirer en tout temps de l'étude, et ce, pour consentir de façon libre et éclairée à y participer.

Procédures et instrument de collecte de données

Afin d'atteindre le premier objectif spécifique, un entretien individuel semi-structuré d'une durée moyenne de 21 minutes a permis d'obtenir les conceptions des participantes sur les interactions essentielles en SGMF (Boutin, 2018). En cohérence avec le courant de la postmodernité, cette technique de collecte de données est centrale dans une perspective interprétative afin de comprendre le point de vue et le sens que les participantes donnent à leur réalité (Merriam et Tisdell, 2016; Savoie-Zajc, 2021). Pour la présente étude, les questions étaient formulées de sorte à ne pas contaminer les participantes de mots qui pourraient susciter d'emblée la conception de la qualité des interactions du CLASS Trottineur (par exemple qualité, interactions, relations, etc.). Les entretiens semi-structurés ont été menés par sept assistants de recherche ayant reçu une

formation d'un jour en août 2019. Ces entretiens ont eu lieu au domicile de la RSG entre décembre 2019 et mars 2020 à des moments convenant à chacune. Les questions ouvertes suivantes ont été posées aux participantes. Au besoin, les questions étaient reformulées pour faciliter la compréhension des participantes et des questions de relance étaient posées afin de compléter les informations recherchées (Savoie-Zajc, 2021) :

1. Quels comportements sont importants à adopter auprès des enfants?
2. Quels comportements ne devraient pas être adoptés auprès des enfants?
3. Quels comportements devraient être adoptés spécifiquement auprès des enfants en SGMF et pas en installation?
4. Quels comportements sont importants à adopter auprès des enfants, mais ne sont pas adoptés de la même façon selon qu'on soit en SGMF ou en installation?

Après 13 entretiens semi-structurés, une redondance a été observée dans les propos des participantes. Les réponses des participantes n'apportant plus d'élément inédit à la compréhension du phénomène à l'étude, soit les interactions en contexte de SGMF, une saturation théorique des données a été atteinte (Savoie-Zajc, 2021). L'échantillon retenu dans le cadre de cette étude maintient l'équilibre entre les critères de comparabilité et de diversification de Gaudet et Robert (2018), en ce sens que les participantes sont suffisamment comparables entre elles tout en présentant des profils sociodémographiques variés.

Analyse des données

Étant donné que cette recherche porte spécifiquement sur la conception des RSG quant aux interactions qui favorisent le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants, seul l'entretien semi-structuré a été utilisé comme méthode de collecte de données. Afin d'assurer la scientificité des résultats, la triangulation du chercheur a été intégrée durant tout le processus d'analyse des données alors que la chercheuse principale et son assistante de recherche ont comparé leurs points de vue quant au codage et à l'analyse des données (Merriam et Tisdell, 2016; Patton, 2015; Savoie-Zajc, 2018). L'analyse collaborative des données amène une diversité de perspectives (Cornish et al., 2014), ce qui est en cohérence avec la posture épistémologique adoptée et l'approche de faire sens. La qualité des codes a donc été assurée par une entente entre la

chercheuse et son assistante de recherche en fonction d'un processus continu de réévaluation et de révision (Barbour, 2014).

Les enregistrements audio numériques des entretiens semi-structurés ont été retranscrits en verbatim et importés dans le logiciel NVivo 12. Par la suite, les données issues des entretiens ont été analysées en fonction du cadre conceptuel établi dans la recherche au regard de l'analyse culturelle (Pastori et Pagani, 2017) et du cadre de référence du CLASS Trottineur (La Paro et al., 2012). Afin de réaliser une analyse de contenu, les étapes de codification ont été suivies selon les recommandations de Saldaña (2021). Pour le premier cycle de codification, une codification structurale a permis de relever les catégories d'interactions abordées (par exemple, en utilisant les mots des participantes, comme *attachement*, *accueil*, *patience*, etc.). Une première ronde de discussion a permis de cibler les segments qui relevaient bien d'interactions de ceux qui n'en relevaient pas et de leur attribuer des codes. Pour le second cycle de codification, une codification des patterns a permis d'agréger des catégories similaires, notamment celles relevant de l'analyse culturelle du CLASS Trottineur, afin de faire émerger des thèmes et réduire le nombre de codes en utilisant cette fois-ci les dimensions et domaines de l'instrument CLASS Trottineur (voir Tableau 3). Un second cycle de discussion a permis de valider l'attribution des codes (analyse culturelle et dimensions du CLASS Trottineur) et des patterns et d'intégrer les données ne relevant pas d'interactions au sein d'autres codes. Une troisième et dernière ronde de discussion a permis de faire sens des codes à insérer dans l'article. Il a ainsi été possible de contraster, sur cette base, les thèmes abordés par les responsables de SGMF avec les interactions mesurées par le CLASS Trottineur.

RÉSULTATS

L'analyse culturelle du CLASS Trottineur, comparant le contexte en installation à celui des SGMF, a permis de faire ressortir des différences, des continuités ainsi que certains désaccords et éléments manquants, permettant ensuite de contraster les conceptions des RSG au regard de la qualité des interactions avec le cadre de référence du CLASS Trottineur.

Analyse culturelle du CLASS Trottineur : la qualité des interactions en contexte de SGMF selon les conceptions des RSG

Il est à noter que ce sont les différences qui ressortent le plus des conceptions des participantes en ce qui concerne les interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants en installation par rapport à la façon dont elles sont vécues en SGMF. Certaines continuités sont aussi mentionnées, et plus rarement,

des désaccords et des éléments manquants. Le Tableau 3 résume les thèmes des résultats en les illustrant à l'aide d'extraits des entretiens.

TABLEAU 3. Analyse culturelle de la qualité des interactions en installation et en SGMF selon les conceptions des RSG

Catégories de l'analyse culturelle	Thèmes abordés par les RSG	Extraits des entretiens
Différences	Adaptation aux besoins des enfants	« Quand j'étais en installation pendant 25 ans c'est comme [...] j'checke toujours l'horaire, un enfant qui est en train de construire des blocs est vraiment engagé, moi j'avais besoin..., j'étais obligée d'arrêter ça parce que c'était l'heure d'aller dehors, [...] ici je suis capable d'apporter les blocs dehors [...] ou je vais suggérer d'autre chose qu'on peut construire dehors ou on peut attendre un petit peu, encore là, la flexibilité. » (Sarah) « Faut que je lui donne des choses pour elle-même si elle est toute seule à avoir 4 ans, faut qu'elle ait ses moments à elle pis ses activités à elle [...]. » (Hanane)
	Accueil personnalisé et longévité de la fréquentation	« On connaît encore plus les enfants, vu que justement on est avec eux 50 heures/semaine, donc on est peut-être un peu plus proche de ce que l'enfant peut ressentir ou ce que l'enfant désire, des choses comme ça, la proximité est beaucoup plus. » (Lucie) « Ils sont vraiment très touchés quand il y a des changements, donc la stabilité d'un milieu familial c'est très important pour les enfants. » (Nathalie)
	Présence de la RSG et temps accordé aux enfants	« C'est que l'éducatrice en CPE, elle est très présente pour son groupe d'enfants, tout le temps. [...] En CPE, j'aurais pas de soucis autres que de m'amuser avec les enfants. » (Catherine) « [...] avoir du temps avec lui, on peut plus le donner qu'en installation, le groupe est beaucoup plus grand [...] moi je trouve, plus du temps personnel à chaque enfant. » (Josée)
Continuités	Routines et activités éducatives	« Au niveau des jeux éducatifs, je pense qu'on travaille toutes les mêmes toutes les sphères de développement tout le monde que ce soit moteur, motricité fine, on va toute faire de l'enfilage, de l'encastrement, on va toute faire des jeux de logique, on va travailler le langage [...]. » (Tamara)
	Pratiques inappropriées envers les enfants	« Crier après eux autres les taper, les violenter, les, physique ou verbal, ça se fait pas. » (Josée)

		« Comportements agressifs, fermeture, je dirais un langage non approprié, blasphème [...] ». » (Zahia)
Désaccords	Rigidité du cadre spatial et temporel	« C'est la structure elle-même qui empêche cet humanisme aussi d'accès, c'est des protocoles, c'est comme à 3 h on mange, si tu manges pas, fini, par contre ici, lorsqu'on a faim, on mange, on monte ici pis on ouvre le garde-manger. » (Amel)
Éléments manquants	Autonomie des enfants et entraide au sein du groupe multi-âge	« Le multi-âge [...] permet aux enfants d'avoir des comportements différents, des comportements d'au CPE, parce que, comme de l'entraide avec les enfants c'est très fréquent dans un milieu familial que, peut-être c'est une valeur qu'on peut pas développer là-bas. » (Amel)

Différences

Tout d'abord, tel que présenté au Tableau 3, l'adaptation aux besoins des enfants s'est avérée un thème important lorsqu'il était question pour les RSG des interactions. La majorité d'entre elles a mentionné que la flexibilité que le contexte des SGMF offre leur permet d'adapter l'horaire et les activités de la journée en fonction du rythme et des besoins des enfants. Par exemple, le jeu d'un enfant peut se prolonger au-delà du temps prévu puisque la RSG dispose d'une latitude qu'on ne retrouve pas en installation du fait de la présence de plusieurs groupes et d'un horaire généralement fixe. Également, bien que les enfants soient d'âge différent, plusieurs RSG ont souligné être davantage capables en milieu familial d'être à l'écoute de chacun d'entre eux, de leur offrir des expériences correspondant à leur niveau d'intérêt et de développement et de les soutenir au besoin.

Le milieu familial a souvent été décrit par les RSG comme un milieu chaleureux où l'enfant serait accueilli de façon plus personnalisée qu'en installation. La majorité des RSG a mentionné qu'un attachement profond se développe avec les enfants en raison de la longue période, souvent plusieurs années, que ceux-ci passent dans le même SGMF. Cette stabilité leur permet d'établir un lien de confiance et une proximité avec les enfants, alors qu'en installation, le lien serait plus difficile à établir et à maintenir, puisque les enfants changent généralement d'éducatrice chaque année, voire plusieurs fois dans une même journée. Par ailleurs, le ratio moins élevé en SGMF permet aux RSG de passer plus de temps investi auprès de chaque enfant, ce qui contribuerait à réduire le nombre de conflits. Paradoxalement, quelques RSG ont indiqué avoir parfois

moins de temps de présence auprès des enfants, étant donné que certaines tâches, comme la préparation des repas, requièrent leur attention.

Continuités

Même si les continuités sont moins explicitement évoquées, le Tableau 3 indique les deux thèmes abordés : routines et activités éducatives et pratiques inappropriées. D'une part, quelques RSG ont souligné la présence de routines qu'elles maintiennent comme en installation, par exemple le fait de réveiller les enfants à heure fixe, même si cela ne répond pas toujours à leur besoin en sommeil. Deux RSG ont mentionné qu'elles proposent du matériel éducatif à la portée des enfants ainsi que des activités éducatives pour soutenir le développement des enfants comme cela se fait normalement en installation. D'autre part, plusieurs RSG ont soulevé les pratiques inappropriées envers les enfants comme autant inacceptables en SGMF qu'en installation. Plusieurs d'entre elles ont nommé des comportements à proscrire, tant en installation qu'en SGMF, comme crier, ridiculiser ou frapper les enfants.

Désaccords

Tel qu'illustré dans le Tableau 3, une RSG a relevé la rigidité spatiale et temporelle présente en installation comme un frein à une interaction de qualité avec l'enfant. Contrairement au SGMF dont la structure flexible favoriserait le fait de se centrer sur l'enfant et ses besoins, le contexte en installation ne permettrait pas, par exemple, d'offrir une collation à un enfant qui a faim, si cela doit se faire dans un lieu autre ou à un moment qui ne correspond pas à l'horaire habituel. Ainsi, en SGMF, selon les propos des participantes, la RSG aurait une plus grande latitude pour répondre aux besoins de l'enfant.

Éléments manquants

À l'instar de l'exemple présenté dans le Tableau 3, la majorité des RSG a abordé le contexte multi-âge moins retrouvé en installation. La présence d'enfants d'âge différent favoriserait, d'une part, l'entraide entre les enfants plus vieux et plus jeunes et, d'autre part, l'autonomie de tous puisque les petits peuvent imiter les plus grands alors que ces derniers doivent parfois faire seuls lorsque la RSG s'occupe des plus jeunes. Il y aurait donc davantage de collaboration entre les enfants et des échanges plus positifs, favorisant ainsi des interactions qui se rapprocheraient du vécu de l'enfant dans sa famille.

Contraste des conceptions des responsables au sujet des interactions favorables en SGMF au cadre théorique des interactions de qualité selon le CLASS Trottineur

Pour chaque domaine et dimension du CLASS Trottineur, les conceptions des RSG sont présentées en fonction de l'importance et de la pertinence en lien avec le cadre de référence du CLASS Trottineur, d'abord pour le domaine du Soutien émotionnel et comportemental et, ensuite, pour celui du Soutien engagé pour l'apprentissage.

Soutien émotionnel et comportemental

La Figure 2 présente le nombre d'énoncés associés à chaque dimension du CLASS Trottineur pour le domaine du Soutien émotionnel et comportemental.

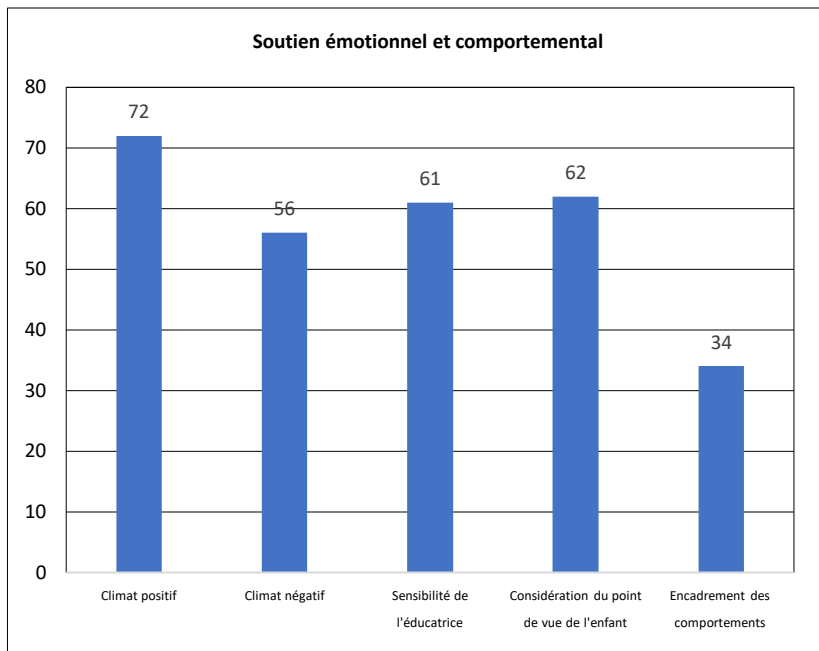


FIGURE 2. *Nombre d'énoncés émis par les RSG concernant les dimensions du Soutien émotionnel et comportemental*

Le *climat positif* est une dimension qui est clairement ressortie des propos des participantes. À cet égard, les RSG ont nommé plusieurs éléments qui soutiendraient des interactions de qualité : un contexte chaleureux et accueillant, une relation proximale avec les enfants, des comportements

d'affection fréquents, la confiance, la constance, l'authenticité et la bienveillance. Plusieurs RSG ont insisté sur le contexte des SGMF, notamment le fait d'accueillir les enfants dans leur propre maison, comme contribuant plus particulièrement au climat positif.

La *considération du point de vue de l'enfant* constitue la seconde dimension à laquelle les RSG ont régulièrement fait référence. Encore une fois, la flexibilité que confère le contexte distinct des SGMF facilite le fait pour les RSG d'être centrées sur les enfants, ce qui permet à ceux-ci de faire des choix et de prendre des initiatives. Plusieurs RSG ont déclaré tenir compte des goûts et des champs d'intérêts des enfants, que ce soit pour les activités proposées, le temps accordé au jeu ou les aliments offerts à la collation et au repas. Elles ont fait ressortir leur souci d'être à l'écoute et de comprendre le point de vue des enfants, et ce, peu importe leur âge.

La *sensibilité de l'éducatrice* occupe également une part importante des conceptions des RSG. La douceur, la patience, la compassion, la disponibilité, le réconfort et la gestion des émotions favoriseraient des interactions de qualité, tel que relevé dans les propos de plusieurs RSG. Prendre soin de chaque enfant pour assurer son bien-être est au cœur de leurs préoccupations. Elles ont indiqué qu'il était important pour elles d'intervenir quand l'enfant manifeste un besoin, qu'il soit d'ordre physique (faim, propreté, etc.) ou psychologique (émotion, conflit, etc.).

Le *climat négatif* est clairement présent dans les conceptions des RSG. Les termes utilisés pour illustrer des pratiques inappropriées incluent la violence morale, verbale et physique, l'agressivité, l'intolérance, l'égoïsme, les manifestations de colère ainsi que le fait de ridiculiser les enfants ou de crier après eux. Ce sont tous des comportements que les RSG ont pointés unanimement comme devant être évités au regard de leurs interactions avec les enfants.

L'*encadrement des comportements* est une dimension qui a moins souvent été abordée par les RSG, mais des éléments propres aux SGMF ont quand même été soulevés. Par exemple, certaines RSG ont expliqué devoir parfois laisser les enfants sans surveillance pendant qu'elles effectuent une autre tâche comme la préparation du repas. D'autres RSG ont mentionné que les transitions comme l'habillage peuvent prendre plus de temps et qu'elles doivent planifier ces moments de façon à éviter une trop longue attente et de la frustration chez les enfants.

Le Tableau 4 présente des extraits des entretiens illustrant les conceptions des RSG au regard des cinq dimensions du CLASS Trottineur composant le domaine *Soutien émotionnel et comportemental*.

TABEAU 4. Commentaires émis par les RSG concernant les dimensions du Soutien émotionnel et comportemental

Dimensions	Extraits des entretiens
Climat positif	« Comme on peut offrir beaucoup d'amour, on peut offrir la chaleur qu'il existe dans la famille, la stabilité, les enfants sont très contents d'être dans le même milieu, d'avoir la même éducatrice. » (Nathalie)
Considération du point de vue de l'enfant	« C'est sûr qu'il faut laisser toujours aux enfants de faire des choix, parce que s'ils n'ont pas le goût de faire de la plastine, pis tu veux faire de la plastine, ça marche pas. » (Josée)
Sensibilité de l'éducatrice	« Ça fait partie aussi du fait que si je l'écoute son besoin, ben faut que moi je m'adapte à son besoin. » (Catherine) « On explique aux enfants c'est quoi une émotion, comment ils peuvent se sentir, est-ce que c'est normal de ressentir ça, autant les émotions positives que négatives. » (Léonie)
Climat négatif	« [...] il faut, bon je vous ai dit pas être agressive, il faut pas l'humilier [...]. » (Nathalie)
Encadrement des comportements	« Il faut vraiment être bien organisé qu'on passe pas trop de temps dans la cuisine et pas présente avec les enfants [...]. » (Sarah)

Soutien engagé pour l'apprentissage

Comparativement au soutien émotionnel et comportemental, le *Soutien engagé pour l'apprentissage* est beaucoup plus rarement évoqué par les RSG lors des entretiens. La Figure 3 présente le nombre d'énoncés associés à chaque dimension du CLASS Trotteur pour ce domaine.

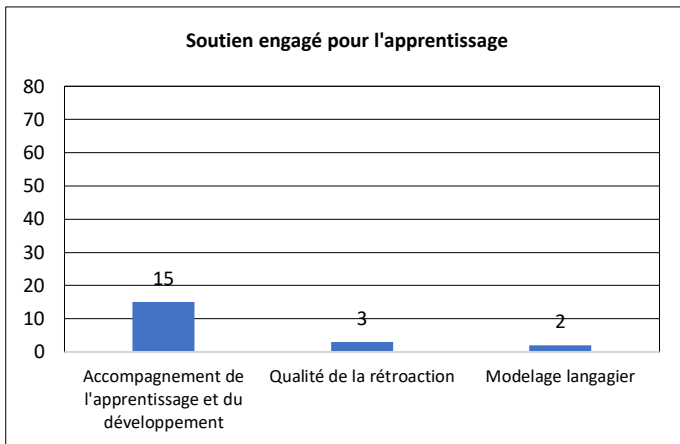


FIGURE 3. Nombre d'énoncés émis par les RSG concernant les dimensions du *Soutien engagé pour l'apprentissage*

Au regard de la première dimension, soit *l'accompagnement de l'apprentissage et du développement*, quelques RSG ont souligné l'importance d'être présente auprès des enfants, de les observer, de s'asseoir et de jouer avec eux. D'autres RSG ont fait référence au fait de partir de leur quotidien (par exemple un poupon à devoir laver) et de leur environnement (par exemple la piscine dans la cour) pour offrir à l'enfant des occasions de jouer, apprendre et se développer. Enfin, quelques RSG ont souligné l'importance de l'autonomie de l'enfant au regard de ses apprentissages, soit le fait de mettre du matériel à portée de main et de lui permettre de « faire seul » pour découvrir et explorer. Ainsi, elles ont noté que l'apprentissage chez les enfants se réalise par le jeu et par l'exploration, grâce aux essais et aux erreurs.

Quant à la *qualité de la rétroaction*, seulement deux RSG en ont fait mention, en abordant les capacités réflexives à développer chez l'enfant et le transfert des apprentissages. Le *modélage langagier* a aussi été peu mentionné : une RSG a indiqué que les enfants plus jeunes peuvent imiter le langage des enfants plus vieux, alors qu'une autre a souligné l'importance de produire des phrases accessibles à l'enfant afin de soutenir sa compréhension.

Le Tableau 5 présente des extraits des entretiens illustrant les conceptions des RSG au regard des trois dimensions du CLASS Trottineur composant le domaine *Soutien engagé pour l'apprentissage*.

TABLEAU 5. Commentaires émis par les RSG concernant les dimensions du *Soutien engagé pour l'apprentissage*

Dimensions	Extraits des entretiens
Accompagnement de l'apprentissage et du développement	« Je planifie des activités pour animer les enfants, mais en même temps j'observe leurs capacités, j'évalue ce qu'ils font. » (Léonie) « [...] mais plus laisser l'enfant découvrir, créer, faire tout, tout seul [...] » (Vivianne)
Qualité de la rétroaction	« [...] toujours leur montrer qu'il y a une autre voie, tsé avec les enfants faut pas rester fermé que y'a une seule et unique avenue, faut toujours aller investiguer plus loin [...] » (Léonie)
Modélage langagier	« On est habitué de donner des grandes phrases, mais ça ne veut pas dire que l'enfant comprend, donc on va sectionner un peu. » (Hanane)

DISCUSSION

L'objectif de cette étude est d'explicitier les conceptions de responsables de SGMF au sujet des interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants qui fréquentent ce contexte éducatif. L'analyse culturelle du CLASS Trottineur fait ressortir le contexte distinct des SGMF, tel que soutenu par la prédominance de différences issues des entretiens avec les RSG. Dans la présente étude, l'analyse culturelle proposée par Pastori et Pagani (2017) a ainsi favorisé une compréhension plus nuancée de la qualité des interactions en contexte de SGMF. L'approche de faire sens privilégiée ici a justement soutenu cette contextualisation par un engagement avec les RSG dans un dialogue réflexif.

Parmi les interactions favorables aux enfants faisant partie des conceptions des RSG, plusieurs sont de mêmes natures que celles comprises dans le cadre du CLASS Trottineur, mais elles s'actualiseraient différemment en SGMF. En outre, Ang et al. (2017) ont fait ressortir le contexte unique des SGMF et une approche plus personnalisée auprès des enfants, faisant ainsi écho aux propos tenus par les participantes de la présente recherche quant à la relation proximale et à l'accueil réservé aux enfants. De plus, à l'instar des résultats obtenus par Pastori et Pagani (2017), cette étude met en lumière que le climat positif et la considération du point de vue de l'enfant s'avèrent faire partie de la définition des RSG quant aux interactions à mettre en place en SGMF. Tout comme dans les résultats présentés ici, l'importance d'une approche centrée sur l'enfant, basée sur son bien-être et la réponse adéquate à ses besoins physiques et affectifs, ressort également des conceptions des RSG recueillies dans d'autres études (Garrity, 2021; Rudoe, 2020). Toutefois, il semble également que la vision normative du CLASS Trottineur puisse être bonifiée principalement par les interactions propres au contexte multi-âge des SGMF, par exemple l'entraide observée entre les enfants plus âgés et les plus jeunes une caractéristique distincte de ces milieux (Ang et al., 2017). Bigras et al. (2017) recommandent d'ailleurs une approche mixte qui combinerait les perspectives post-positiviste et interprétative pour offrir une vision plus nuancée de la qualité éducative en SGMF.

Lorsque les conceptions des RSG sont contrastées au cadre de référence du CLASS Trottineur, les résultats de la présente étude rejoignent ceux d'autres travaux menés sur le sujet, particulièrement en ce qui a trait à l'importance accordée au soutien émotionnel et comportemental, nettement plus présent dans les conceptions des praticiennes que le soutien à l'apprentissage (Duval et al., 2020; Garrity, 2021; Rudoe, 2020).

Cette prédominance du soutien émotionnel et comportemental se reflète dans les scores obtenus au CLASS Trottineur lorsque la qualité des interactions est mesurée en SGMF (Vandenbroeck et al., 2020; Vitiello, 2014). Selon l'analyse culturelle du CLASS Trottineur menée par Pastori et Pagani (2017), les participantes de leur recherche considèrent que cet instrument mettrait davantage en relief l'apprentissage cognitif et linguistique et, dans une moindre mesure, d'autres éléments qu'elles jugent importants pour un apprentissage plus social : la coopération entre enfants, l'esprit de communauté, la gestion des émotions et l'empathie. Plusieurs de ces éléments ont d'ailleurs été soulevés dans la présente étude. Si les recherches à l'international relèvent, pour l'ensemble des contextes éducatifs de la petite enfance, un soutien à l'apprentissage obtenant des scores plus faibles lorsque la qualité des interactions est mesurée à l'aide du CLASS (Lemay et al., 2017), il n'en demeure pas moins que les SGMF ont le mandat de soutenir le développement global de l'enfant, incluant les domaines langagier et cognitif (Ministère de la Famille, 2019).

Relativement à la mesure de la qualité des interactions en SGMF, les résultats obtenus démontrent clairement que certains éléments sont plus difficilement captés par le CLASS Trottineur dans ce contexte culturel distinct, ce qui n'est pas sans soulever certains dangers. Les résultats de l'étude de Pastori et Pagani (2017) menée en installation en contexte italien soulignent que le CLASS Trottineur serait perçu comme davantage centré sur l'éducatrice (ce qu'elle fait) que sur les enfants. Ce résultat contraste avec le contexte multi-âge propre aux SGMF qui permet aux enfants plus vieux de soutenir le développement et les apprentissages des plus jeunes, un aspect maintes fois soulevé par les RSG dans la présente étude. Certains instruments sont certes arrimés à cette culture distincte du milieu familial, comme le « *Family Child Care Environment Rating Scale* » (FCCERS, Harms et al., 2007), mais seraient questionnables quant à leur structure interne et leur validité prédictive et comporteraient comme limite principale d'évaluer de façon plus globale la qualité (Bigras et al., 2017), avec peu d'items d'observation portant plus spécifiquement sur la qualité des interactions (Lemay et al., 2017). Les SGMF variant grandement en termes de profil démographique et de niveau de formation des RSG, de valeurs perçues et d'approches pédagogiques, toute forme de généralisation concernant la qualité des interactions devient difficile, voire impossible : il importe donc de développer une meilleure compréhension de leur spécificité culturelle (Ang et al., 2017).

CONCLUSION

La présente étude vise à expliciter les conceptions des RSG au regard des interactions en contexte de SGMF. L'approche de faire sens mise de l'avant, contrastée au cadre de référence du CLASS Trottineur, contribue à la compréhension du contexte culturel distinct que représentent les SGMF, notamment au regard des relations distinctes en raison de la longévité de fréquentation des enfants et des interactions au sein d'un groupe multi-âge. Malgré l'échantillon restreint qui constitue une limite de cette étude, les résultats apportent un éclairage intéressant quant à la mesure de la qualité des interactions des SGMF et soulignent la pertinence de recherches ultérieures qui pourraient approfondir la mixité des langages entre l'approche normative et l'approche de faire sens pour mieux définir et soutenir la qualité des interactions dans ce contexte. Dans l'optique de favoriser à la fois le soutien émotionnel et comportemental et le soutien à l'apprentissage, il importe de poursuivre la réflexion concernant les systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité des interactions qui utiliseraient des instruments standardisés tout en respectant la culture éducative des SGMF.

RÉFÉRENCES

- Ang, L., Brooker, E. et Stephen, C. (2017). A review of the research on childminding: Understanding children's experiences in home-based childcare settings. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 261-270. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0773-2>
- Barbour, R. S. (2014). Quality of data analysis. Dans U. Flick (dir.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (p. 496-509). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. et Charron, A. (2010). A Comparative Study of Structural and Process Quality in Center-Based and Family-Based Child Care Services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>
- Bigras, N., Lemire, J. et Eryasa, J. (2017). Comparaison d'instruments d'observation de la qualité de services éducatifs de la petite enfance. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 35-51. <https://doi.org/10.4000/dse.1680>
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bromer, J. et Korfmacher, J. (2017). Providing high-quality support services to home-based child care: A conceptual model and literature review. *Early Education and Development*, 28(6), 745-772. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1256720>
- Cornish, F., Gillespie, A. et Zittoun, T. (2014). Collaborative analysis of qualitative data. Dans U. Flick (dir.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (p. 79-93). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>

- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance: les langages de l'évaluation*. Éditions érès.
- Davis, E., Gilson, K.-M., Christian, R., Waters, E., Mackinnon, A., Herrman, H., Sims, M., Harrison, L., Cook, K., Mihalopoulos, C., Marshall, B., Flego, A. et Corr, L. (2015). Building the capacity of family day care educators to promote children's social and emotional wellbeing: Results of an exploratory cluster randomised-controlled trial. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 57-67. <https://doi.org/10.1177/183693911504000208>
- Delaney, K. K. (2018). Looking away: An analysis of early childhood teaching and learning experiences framed through a quality metric. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 167-186. <https://doi.org/10.1177/1463949118778023>
- Delaney, K. K. et Krepps, K. (2021). Exploring Head Start teacher and leader perceptions of the Pre-K Classroom Assessment Scoring System as a part of the Head Start Designation Renewal System. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 214-229. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.013>
- Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L. et Cantin, G. (2020). Examination of the quality of interactions as observed in childcare centers and reported by early childhood educators. *SAGE Open*, 10(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244020932914>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Garrity, S. M., Longstreth, S. L., Lazarevic, V. et Black, F. (2021). Examining the tensions between cultural models of care in family childcare and quality rating improvement systems. *Children and Youth Services Review*, 122, 105927. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.105927>
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative*. Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr.12>
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C. et LoCasale-Crouch, J. (2014). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Infant*. Paul H. Brookes Publishing. <https://books.google.ca/books?id=7dKUngEACAAJ>
- Harms, T., Cryer, D. et Clifford, R. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale Revised Edition*. Teachers College Press.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C. et Thomason, A. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Toddler*. Paul H Brookes Publishing.
- Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 15-34. <https://doi.org/10.4000/dse.1663>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4^e éd.). John Wiley & Sons.
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille. (2024). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2023*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/finance/rapport_situation-SGEE_2023.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Petite enfance, grands défis IV: le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr>

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2021). *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>
- Pastori, G. et Pagani, V. (2017). Is validation always valid? Cross-cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 682-697. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356545>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4^e éd.). SAGE Publications.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Reid, J. L., Kagan, S. L., Brooks-Gunn, J. et Melvin, S. A. (2021). Promoting quality in programs for infants and toddlers: Comparing the family child care and center-based teaching workforce. *Children and Youth Services Review*, 122, 105890. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105890>
- Reinke, S., Peters, L. et Castner, D. (2019). Critically engaging discourses on quality improvement: Political and pedagogical futures in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 17(2), 189-204. <https://doi.org/10.1177/1478210318788001>
- Rudoe, N. (2020). "We believe in every child as an individual": Nursery school head teachers' understandings of "quality" in early years education. *British Educational Research Journal*, 46(5), 1012-1025. <https://doi.org/10.1002/berj.3610>
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating Pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4^e éd.). SAGE.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 273-296). Presses de l'Université du Québec.
- Schaack, D. D., Le, V. N. et Setodji, C. M. (2017). Home-based child care provider education and specialized training: Associations with caregiving quality and toddler social-emotional and cognitive outcomes. *Early Education and Development*, 28(6), 655-668. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1321927>
- Tang, J., Hallam, R. A., Francis, J. et Sheffler, K. (2020). Exploring the relationship between quality rating and improvement system supports and global quality in family child care. *Child & Youth Care Forum*, 49(6), 893-914. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09565-2>
- Teachstone. (2020). Considerations for observing in family child care homes. [https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/336169/Considerations%20for%20Observing%20in%20Family%20Child%20Care%20Homes%20\(10_8_2020\).docx.pdf](https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/336169/Considerations%20for%20Observing%20in%20Family%20Child%20Care%20Homes%20(10_8_2020).docx.pdf)
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions Multimondes.
- Vandenbroeck, M., Slot, P. et Hulpia, H. (2021). Quality in home-based childcare providers: Variations in process quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 261-277. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895272>
- Vitiello, V. E. (2014). *Using the CLASS measure in family child care homes*. Teachstone.
- Wuest, J. (2012). Grounded theory: The method. Dans P. L. Munhall (dir.), *Nursing research: A qualitative perspective* (5^e éd., p. 225-256). Jones & Bartlett Learning.

JULIE LACHAPELLE, Ph. D., est professeure en éducation préscolaire à l'Université du Québec en Outaouais (Québec, Canada) et membre collaboratrice de l'équipe de recherche « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance ». Elle a également travaillé pendant 20 ans comme enseignante à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire. Ses intérêts de recherche portent sur la qualité des pratiques enseignantes au regard du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire, sur l'engagement des enfants ainsi que sur l'expérience de travail du personnel scolaire et éducateur. julie.lachapelle@uqo.ca

LISE LEMAY, Ph. D., est professeure en didactique de l'éducation à la petite enfance à l'Université du Québec à Montréal (Québec, Canada) depuis 2014 et directrice scientifique de l'équipe de recherche « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance » depuis 2024. Elle s'intéresse à la qualité des contextes éducatifs de la petite enfance, aux services de garde éducatifs en milieu familial, à l'approche par le jeu, au jeu de faire semblant et au développement de l'enfant. Elle travaille en collaboration avec le ministère de la Famille dans le suivi de l'implantation de la mesure « Évaluation et amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation ». lemay.lise@uqam.ca

JULIE LACHAPELLE, PhD, is a professor in early childhood education at the Université du Québec en Outaouais (Quebec, Canada) and a collaborating member of the “Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance” research team. She has also worked for 20 years as a preschool and elementary school teacher. Her research interests focus on the quality of teaching practices regarding emergent literacy in preschool education, on children's engagement, and on the work experience of early childhood education and school staff. julie.lachapelle@uqo.ca

LISE LEMAY, PhD, is a professor in didactics of early childhood education at the Université du Québec à Montréal (Quebec, Canada) since 2014 and scientific director of the “Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance” research team since 2024. She is interested in the quality of early childhood educational contexts, home-based childcare, the play-based approach, pretend play, and child development. She collaborates with the Ministère de la Famille in the implementation of the measure “Évaluation et amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation”. lemay.lise@uqam.ca

L'ÉDUCATION PAR LA NATURE. UN REMPART DE LA QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CENTRE DE LA PETITE ENFANCE EN TEMPS DE PANDÉMIE

CAROLINE BOUCHARD, ANNE-SOPHIE PARENT, MICHÈLE LEBOEUF,
JENNIFER COUTTET et ÉMILIE MCKINNON-CÔTÉ *Université Laval*

RÉSUMÉ. Cette étude vise à décrire la qualité des interactions dans six groupes d'enfants (trois à cinq ans) expérimentant l'éducation par la nature (EPN) en centre de la petite enfance, avant (T1) et pendant la pandémie de COVID-19 (T2), et à en étudier l'influence sur celle-ci. Aucune baisse significative de la qualité des interactions en milieu naturel n'est observée entre le T1 et le T2. Les entretiens avec les éducatrices révèlent que le port de l'équipement de protection individuelle a néanmoins constitué un frein à la qualité des interactions, tandis que la continuité des expériences vécues en milieu naturel l'a favorisée. La pandémie a permis d'attirer l'attention sur l'EPN comme solution innovante aux défis qu'elle engendre.

NATURE-BASED EDUCATION. A RAMPART OF QUALITY INTERACTIONS IN EARLY CHILDHOOD CENTERS IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT. This research aims to describe the quality of interactions in six groups of children (aged three to five) experimenting with nature-based education in early childhood centers (ECE), before (T1) and during (T2) the COVID-19 pandemic, and to study its influence on the latter. No significant decline in the quality of interactions in the natural environment was observed between T1 and T2. The interviews with the educators reveal that wearing personal protective equipment (e.g., surgical mask) was nevertheless a hindrance to the quality of the interactions, while the continuity of the experiences in the natural environment favored it. Nature-based education seems to be an innovative solution to challenges in ECE centers within a pandemic context, as well as other contexts.

Le printemps 2020 marquera à jamais l'histoire des sociétés, la première vague de la pandémie de COVID-19 entraînant des bouleversements majeurs sur son passage. Au Québec, les services éducatifs à la petite enfance, dont les centres de la petite enfance¹ (CPE) font figure de proue, n'ont pas été épargnés. Dès la mi-mars, ils sont réquisitionnés afin d'offrir des services d'urgence aux enfants dont les parents exercent un travail essentiel pendant le confinement général. Un ensemble de mesures sanitaires est alors mis en place : réduction du nombre d'enfants dans le groupe, diminution des ratios enfants / adulte, distanciation physique, retrait ou désinfection soutenue du matériel de jeu, restriction dans les déplacements, etc. (Institut national de santé publique [INSPQ], 2020).

En mai 2020, lors du premier déconfinement, on assiste au retour progressif des enfants et du personnel en CPE, ainsi qu'à l'introduction de l'équipement de protection individuelle (EPI), soit le port du masque chirurgical et de la protection visuelle pour tous.les éducateurs.trices (Association québécoise des centres de la petite enfance [AQCPPE], 2021; INSPQ, 2020). Pendant cette période, le personnel des CPE doit ainsi relever plusieurs défis (p. ex., désinfection régulière du matériel de jeu et du mobilier) et s'adapter aux restrictions et recommandations (p. ex., port de l'EPI) émanant des instances de la santé publique et de la santé et sécurité au travail (AQCPPE, 2021; Bigras et al., 2022; OECD, 2021).

Une étude québécoise réalisée par Bigras et al. (2021) auprès d'éducateurs.trices en CPE (n = 372) lors de cette première vague de la pandémie rapporte une diminution de leur sentiment de bien-être et une augmentation de leur stress au travail. Les résultats de cette étude, réalisée avant que le port de l'EPI ne soit imposé, indiquent que les règles de distanciation physique et le respect des normes d'hygiène ont constitué les défis les plus importants à relever aux yeux des éducateurs.trices. D'autres travaux réalisés aux États-Unis signalent aussi une augmentation du stress vécu par le personnel pendant la pandémie (Markowitz et Bassok, 2022; Swingoski et al., 2021). Il appert donc qu'avec l'arrivée inopinée de la COVID-19, l'ensemble des mesures sanitaires mises en place pour s'en préserver, le stress et la diminution du sentiment de bien-être sont susceptibles d'avoir influencé la qualité des expériences vécues par les éducateurs.trices et les enfants (Crawford et al., 2021; Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire [OMEP], 2020; Swingoski et al., 2021).

Dès le printemps 2020, l'augmentation du temps passé à l'extérieur est aussi recommandée par les autorités en santé publique, les risques de contracter ou de transmettre le virus y étant atténués (INSPQ, 2021; Qian

et al., 2020). Tant et si bien que bon nombre de milieux éducatifs misent sur l'environnement extérieur pour permettre aux enfants d'apprendre et se développer (Ayotte-Beaudet et al., 2020; Gibert, 2020; Spiteri, 2021). D'ailleurs, cela a même fait partie du « Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie » du ministère de l'Éducation du Québec (2021). L'éducation par la nature (EPN), qui peut s'actualiser dans tous les environnements fréquentés par les enfants dans lesquels la nature est présente (milieu naturel, cour extérieure, local, etc.; Leboeuf et Pronovost, 2020), a également permis à de nombreux CPE de poursuivre leur mission éducative auprès des jeunes enfants pendant la pandémie (AQCPE, 2021).

Appliquée au Québec, l'EPN va au-delà de la fréquentation d'un milieu extérieur. Elle constitue une approche à part entière qui peut s'actualiser dans un milieu naturel, une cour végétalisée et même à l'intérieur lorsqu'il y a présence de matériaux naturels. Cette approche s'articule autour de huit principes interreliés (voir Leboeuf et Pronovost, 2020) : 1) Une autre vision du temps (souplesse dans l'horaire, diversité des conditions météorologiques, etc.); 2) un environnement intérieur/extérieur faisant une large place aux matériaux libres et polyvalents (branches, sable, eau, neige, etc.) et au contact étroit avec la biodiversité et les écosystèmes; 3) une pédagogie émergente centrée sur l'exploration et le jeu amorcés par les enfants; 4) des interactions éducatives de grande qualité; 5) un partenariat étroit avec les parents; 6) une collaboration avec la communauté; 7) la valorisation de la prise de risques sains; et 8) l'éveil de la sensibilité écologique des enfants.

De récents travaux laissent à penser que certains de ces éléments constitutifs de l'EPN (p. ex., le temps passé à l'extérieur en contact avec la nature, la souplesse de l'organisation temporelle et la valorisation du jeu) influeraient positivement sur la qualité des expériences vécues en milieu éducatif, notamment sur la qualité des interactions dans le groupe (Bouchard et al., 2021b; Tonge et al., 2019). La qualité des interactions est d'ailleurs l'un des meilleurs prédicteurs des apprentissages et du développement des jeunes enfants (OECD, 2021; Sabol et al., 2013; Ulferts et al., 2019). Elle constitue également l'un des piliers du programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (ministère de la Famille, 2019), en plus de faire partie de la Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance – Groupes d'enfants de trois à cinq ans au Québec (ministère de la Famille, 2020). Considérant son importance, tant en recherche que dans la pratique, il y a tout lieu de se demander si la pandémie de COVID-

19 a pu exercer une influence sur la qualité des interactions, notamment en EPN.

QUALITÉ DES INTERACTIONS EN ÉDUCATION PAR LA NATURE EN TEMPS DE PANDÉMIE

Dans le cadre de référence *Teaching through Interactions* (Hamre et Pianta, 2007) et l'outil d'observation CLASS qui en découle (Pianta et al., 2008), la qualité des interactions entre l'adulte et les enfants et entre les enfants eux-mêmes se subdivise en trois domaines : 1) Soutien émotionnel; 2) Organisation du groupe; 3) Soutien à l'apprentissage. Le Soutien émotionnel a trait aux pratiques de l'éducateur.trice pour répondre aux besoins des enfants et favoriser des interactions positives au sein du groupe. Il se compose du Climat positif et du Climat négatif du groupe (p. ex., affects positifs ou négatifs, proximité, respect, irritabilité, sarcasme), de la Sensibilité de l'adulte (p. ex., conscience des besoins de l'enfant, niveau de confort des enfants) et de sa Considération pour le point de vue de l'enfant (p. ex., soutien à son autonomie et son leadership, expression des enfants).

L'Organisation du groupe concerne les façons d'agir de l'éducateur.trice sur les plans comportemental, temporel et organisationnel, afin de favoriser l'engagement et l'intérêt des enfants (Pianta et al., 2008). Elle comprend la Gestion des comportements dans le groupe (p. ex., prévention et redirection des comportements, attentes comportementales claires), la Productivité (p. ex., utilisation efficace du temps d'apprentissage, routines et transitions intégrées) ainsi que les Modalités d'apprentissage préconisées (p. ex., diversité du matériel et des occasions d'apprentissage, clarté des objectifs d'apprentissage).

Enfin, le Soutien à l'apprentissage renvoie aux habiletés de l'éducateur.trice à soutenir le développement cognitif et langagier des enfants (Pianta et al., 2008). Il s'illustre notamment par des rétroactions centrées sur les enfants et sur leurs processus métacognitifs, plutôt que sur l'assimilation de connaissances (La Paro et al., 2004). Il englobe de manière plus précise le Développement de concepts (p. ex., raisonnement, résolution de problèmes, créativité), la Qualité de la rétroaction offerte (p. ex., étayage, rétroactions en boucle) et le Modelage langagier (p. ex., conversations fréquentes, questions ouvertes, langage élaboré).

Pendant la pandémie, les mesures sanitaires mises en place ont pu influencer sur la qualité des interactions en EPN. À l'intérieur et dans la cour du CPE, la distanciation physique et le temps consacré à la désinfection et au remplacement continu des jouets mis à la disposition des enfants,

recommandés par les autorités de santé publique, ont pu exercer une influence sur la qualité du Soutien émotionnel, en limitant par exemple la Sensibilité de l'adulte (p. ex., réceptivité face aux besoins autres que sanitaires des enfants) ou la Considération pour le point de vue de l'enfant (p. ex., souplesse envers les enfants). Cela a aussi pu moduler l'Organisation du groupe, comme la Productivité (p. ex., maximisation du temps d'apprentissage), et le Soutien à l'apprentissage, comme la Qualité de la rétroaction (p. ex., rétroaction en boucles).

En milieu naturel, seuls le port de l'EPI par les éducateurs·trices et la distanciation physique sont susceptibles d'avoir créé un frein à la qualité des interactions. À titre d'exemple, le port du masque et de la visière par l'adulte, qui engendrent un inconfort et rendent le son de la voix moins perceptible (Audy et Melançon, 2021), pourrait avoir modulé le Soutien à l'apprentissage offert aux enfants (p. ex., Modelage langagier), en restreignant la fluidité des échanges verbaux entre l'éducateur·trice et les enfants. Jusqu'à démonstration du contraire, la pandémie pourrait donc avoir exercé une influence négative sur la qualité des interactions, même en milieu naturel.

Néanmoins, et plus particulièrement lorsqu'elle s'actualise en milieu naturel (boisé, berges, etc.), l'EPN pourrait constituer une avenue à privilégier pour assurer la qualité des interactions en services éducatifs à la petite enfance (Bouchard et al., 2021b; Tonge et al., 2019). L'étude australienne de Tonge et al. (2019), réalisée auprès de 64 éducateurs·trices de jeunes enfants (deux à cinq ans), indique notamment que plus les enfants vont et viennent librement de l'intérieur vers l'extérieur (en anglais, *free routines*), plus la Sensibilité de l'adulte (niveau de significativité du test statistique : $p = .03$) et les Modalités d'apprentissage ($p = .03$) sont élevées. De même, plus ils passent de temps à l'extérieur, plus la Sensibilité de l'adulte ($p = .001$), la Considération pour le point de vue de l'enfant ($p = .03$), la Gestion des comportements ($p = .001$), les Modalités d'apprentissage ($p = .01$) et le Développement de concepts ($p = .01$) le sont également.

Pour cause, les auteurs avancent que la souplesse de l'horaire et des déplacements, le peu d'interruptions (p. ex. transitions, préparation aux activités) dans les explorations et les jeux des enfants, les nombreuses situations de résolution de problèmes dues aux affordances de la nature, entre autres, favoriseraient l'engagement de l'adulte et des enfants dans les interactions qu'ils ont dans le groupe (Tonge et al., 2019). Qui plus est, les résultats préliminaires d'une étude de Bouchard et al. (2021b) réalisée auprès de 20 groupes en CPE œuvrant en EPN indique que l'Organisation

du groupe tend à être plus élevée en milieu naturel qu'à l'intérieur (dans le local). Or, cette étude va plus loin que celle de Tonge et al. (2019) en termes d'approche pédagogique et d'intensité de fréquentation, soit en se centrant sur les jeux et les explorations des enfants et en s'inscrivant dans le cadre d'une immersion partielle en milieu naturel (p. ex., deux jours par semaine).

Au vu de ces constats, il s'avère pertinent de se demander si la qualité des interactions en EPN, dans un contexte pandémique, a pu en être affectée. L'EPN a-t-elle pu constituer une voie pour pallier les contraintes associées aux impératifs sanitaires? La qualité des interactions a-t-elle été assurée en pandémie? Voilà les questions qui se posent et auxquelles cet article souhaite répondre. À notre connaissance, aucune recherche n'a encore porté sur le sujet. Cela confère un caractère novateur à la présente étude qui trouve sa pertinence dans la mesure où les services éducatifs se doivent de poursuivre leur mission éducative auprès des enfants, même en pandémie (OMEP, 2020; United Nations, 2020). Cela s'avère d'autant plus important en petite enfance, une période fondatrice et déterminante pour les apprentissages et le développement des jeunes enfants (Council for Early Child Development, 2010; McCain et al., 2011; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2012; OECD, 2021).

Présente étude

L'objectif général de cet article consiste à étudier l'influence de la pandémie de COVID-19 sur la qualité des interactions dans des CPE œuvrant en EPN. Pour ce faire, les objectifs spécifiques suivants sont poursuivis: 1) décrire la qualité des interactions en EPN, soit en milieu naturel et à l'intérieur (dans le local), avant la pandémie (octobre-novembre 2019 – temps 1 [T1]), et ensuite uniquement en milieu naturel² pendant la première vague de COVID-19 (juin 2020 – temps 2 [T2]); 2) identifier les contraintes de la pandémie sur la qualité des interactions en EPN, ainsi que les conditions facilitantes de cette approche sur celle-ci, pendant cette première vague (T2).

MÉTHODOLOGIE

Participantes

L'échantillon de cette étude mixte se compose de six groupes d'enfants, dont deux de trois-quatre ans et quatre de quatre-cinq ans. Ces groupes proviennent de quatre CPE de la région métropolitaine de Québec (Québec, Canada) qui œuvrent en EPN. Ils fréquentent un milieu naturel situé à proximité du CPE (boisé [74,1 %]; champ [3,7 %], rive d'une rivière

[11,1 %], camp de base³ [11,1 %]), à raison de deux demi-journées par semaine au minimum. Ces CPE prennent part au projet Alex de l'AQCPE (voir <https://www.aqcpe.com/projets/alex/>).

Au T1, lors des observations de la qualité des interactions en milieu naturel, les groupes comprennent en moyenne 15,4 enfants (E.T. = 4,2), accompagnés de plusieurs adultes⁴ (M = 2,56 et E.T. = 0,97). À l'intérieur du CPE (local), en moyenne 10,99 enfants (E.T. = 3,7) et 1,76 adulte (E.T. = 0,56) font partie des groupes. Au T2, un nombre moyen de 9,25 enfants (E.T. = 3,57), accompagnés de deux adultes (M = 2,04 et E.T. = 0,68), était présent en milieu naturel. Lors du retour progressif des enfants en CPE (déconfinement), il faut noter que le nombre d'enfants augmentait à toutes les deux semaines, atteignant leur pleine capacité de fréquentation le 22 juin 2020⁵.

De leur côté, les éducatrices⁶ (n = 6) sont âgées en moyenne de 39,17 ans (E.T. = 5,19). Elles détiennent de 6 à 17 années d'expérience comme éducatrice à la petite enfance. Au moment de débiter le projet (octobre 2019), elles expérimentaient l'EPN de façon structurée et étaient accompagnées par l'AQCPE depuis quelques semaines seulement (début septembre).

Outils de mesure

La qualité des interactions a été observée à l'aide de la version Préscolaire du Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008), largement utilisée au Québec, aux États-Unis et ailleurs dans le monde (p. ex. Bouchard et al., 2017; Mashburn et al., 2008; Pakarinen et al., 2010; Perlman et al., 2016; Sabol et al., 2013; Slot et al., 2018). Comme mentionné précédemment, cet outil d'observation se compose de trois domaines : 1) Soutien émotionnel; 2) Organisation du groupe; et 3) Soutien à l'apprentissage. La Figure 1 présente les dimensions liées à chacun de ces trois domaines, ainsi que des exemples d'indicateurs qui constituent des manifestations observables des interactions dans le groupe. Les coefficients de cohérence interne sont qualifiés de bons à excellents pour le domaine du Soutien émotionnel ($\alpha = 0,85-0,94$), d'acceptables à bons pour le domaine de l'Organisation du groupe ($\alpha = 0,76-0,89$) et de bons pour le domaine Soutien à l'apprentissage ($\alpha = 0,81-0,89$; Pianta et al., 2008).

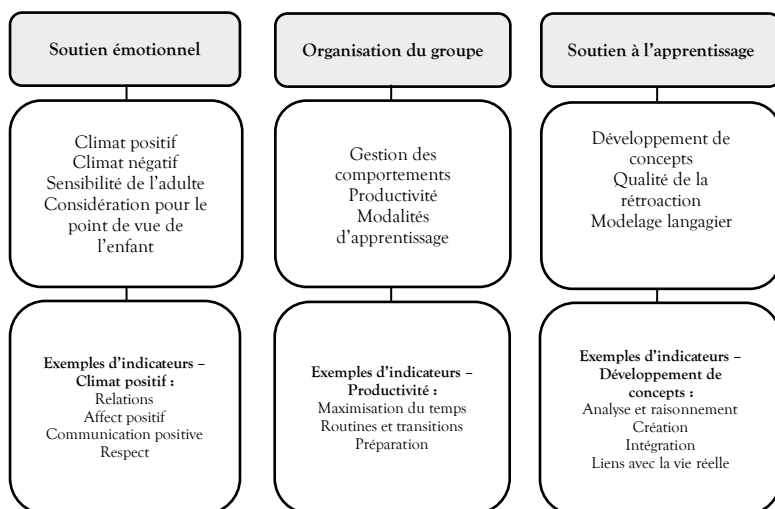


FIGURE 1. *Aperçu des domaines, des dimensions et d'indicateurs de l'outil CLASS (Pianta et al., 2008)*

Tel que prescrit par les concepteurs du CLASS, des observateurs.trices dûment certifié.e.s ont effectué quatre cycles d'observation consécutifs de 30 minutes chacun (20 minutes d'observation et 10 minutes de cotation), et ce, en matinée et dans chacun des groupes (voir la procédure pour plus de détails). Conformément à l'outil, une échelle en sept points a été utilisée pour caractériser les niveaux de qualité au moment de la cotation : faible (scores de 1 et 2), moyen (scores de 3 à 5) et élevé (scores de 6 et 7). La validité de cet outil a été démontrée dans divers contextes culturels (voir Lemay et al., 2017), dont en maternelle 4 ans à mi-temps au Québec (Bouchard et al., 2017).

Entretien mené auprès des éducatrices

L'influence de la pandémie (contraintes et conditions facilitantes) sur la qualité des interactions en EPN a été étudiée à partir d'un entretien individuel semi-dirigé réalisé auprès de chaque éducatrice (n = 6). Cet entretien, d'une durée d'environ 60 minutes, a été mené au T2 (juin 2020) et à distance, à partir de la plateforme *Microsoft Teams*. Il comportait quatre parties, dont une qui portait sur les trois domaines de la qualité des interactions en EPN. Des questions à réponse ouverte⁷ permettaient aux participantes de décrire et de commenter leurs pratiques relatives à chaque

domaine du CLASS (Soutien émotionnel, Organisation du groupe et Soutien à l'apprentissage) en milieu naturel et à l'intérieur en CPE, entre le mois de septembre et la mi-mars (avant la pandémie), puis de la mi-mars jusqu'au moment de l'entretien effectué en juin 2020 (pendant la pandémie). Les éducatrices étaient invitées à enrichir leurs propos par des situations vécues.

Procédure

Deux visites en matinée ont permis d'observer la qualité des interactions dans chaque groupe participant, lors d'une même semaine, du 21 octobre au 27 novembre 2019 (T1). La première visite s'est tenue dans le milieu naturel fréquenté par le groupe observé. La deuxième s'est déroulée à l'intérieur, dans le local d'appartenance de chaque groupe. Du 1^{er} au 9 juin 2020 (T2), dans le respect des mesures sanitaires, une seule observation de la qualité des interactions par groupe a été menée, en milieu naturel. Enfin, l'entretien individuel semi-dirigé a eu lieu de cinq à dix jours après l'observation de la qualité des interactions en milieu naturel, au T2.

Analyses

Analyses quantitatives

En ce qui concerne la qualité des interactions en milieu naturel (T1 et T2) et à l'intérieur (T1), des analyses de variance univariée (ANOVAs) ont été effectuées à l'aide d'un modèle linéaire mixte qui permet de tenir compte de la dépendance entre les éducatrices d'un même CPE. Lorsque le résultat à l'un ou l'autre des trois domaines s'avérait significatif, d'autres ANOVAs ont été menées sur les dimensions les composant. Les degrés de liberté ont été calculés à l'aide de la méthode de Kenward-Roger (Kenward et Roger, 1997). Pour tous les modèles, les postulats de normalité et d'homoscédasticité des résidus ont été vérifiés. L'ensemble des analyses a été effectué avec le logiciel SAS.

Analyses qualitatives

Un premier codage émergent a permis de circonscrire les extraits des entretiens avec les éducatrices qui traitaient de la pandémie (Stake, 1995). Un deuxième codage a été réalisé à l'aide d'une analyse de contenu dirigée (Hsieh et Shannon, 2005; Krippendorff, 2004). Les unités thématiques ont été désignées suivant les domaines et les dimensions du CLASS, puis selon qu'elles abordaient une contrainte ou une condition facilitante à la qualité des interactions dans le groupe. Une révision par un pair a été

réalisée afin de s’assurer de la validité de l’analyse de contenu (Creswell et Miller, 2000).

RÉSULTATS

Qualité des interactions en EPN en temps de pandémie de COVID-19

Le Tableau 1 illustre les statistiques descriptives associées aux trois domaines et aux 10 dimensions du CLASS selon les contextes d’EPN (milieu naturel ou à l’intérieur) et les temps de mesure. Comparativement aux scores liés aux trois domaines du CLASS à l’intérieur en CPE à l’automne 2019 (T1), ceux en milieu naturel tendent à être supérieurs, tant au T1 avant la pandémie qu’au T2 pendant celle-ci. En outre, la variabilité dans les niveaux de qualité du Soutien à l’apprentissage en milieu naturel au T1 est à souligner, en comparaison avec ceux à l’intérieur au T1 et en milieu naturel au T2.

TABLEAU 1. Scores moyens aux trois domaines et dix dimensions de la qualité des interactions en éducation par la nature avant et pendant la pandémie de COVID-19

Domaines et dimensions	T1 À l’intérieur		T1 Milieu naturel		T2 Milieu naturel	
	M	ET	M	ET	M	ET
Soutien émotionnel	5,62	0,53	6,57	0,32	6,20	0,39
Climat positif	4,79	0,80	6,49	0,52	6,11	0,66
Climat négatif	1,38	0,31	1,14	0,15	1,14	0,15
Sensibilité de l’éducatrice	5,71	1,03	6,42	0,70	6,06	0,53
Considération pour le point de vue de l’enfant	5,33	0,54	6,51	0,13	5,76	0,40
Organisation du groupe	5,35	0,68	6,16	0,34	6,08	0,31
Gestion des comportements	5,38	1,21	6,28	0,41	6,35	0,41
Productivité	5,46	0,58	6,38	0,47	6,28	0,47
Modalités d’apprentissage	5,21	0,58	5,83	0,55	5,60	0,48
Soutien à l’apprentissage	2,74	0,67	3,54	1,22	2,76	0,58
Développement de concepts	2,25	0,88	2,85	1,78	2,40	0,43
Qualité de la rétroaction	2,83	0,83	3,83	1,16	2,86	0,65
Modelage langagier	3,13	0,61	3,93	1,00	3,00	0,92

Afin d’étudier la qualité des interactions en EPN (en milieu naturel et à l’intérieur en CPE) avant et pendant la pandémie de COVID-19 (objectif 1), rappelons que des ANOVAs ont été réalisées sur chacun des trois domaines qui la composent. En ce qui a trait au Soutien émotionnel, une différence significative ressort $F(2,10) = 7,69, p = .01$. Les analyses

post-hocs révèlent que le Soutien émotionnel offert aux enfants en milieu naturel, tant au T1 ($p = .003$) qu'au T2 en situation de pandémie ($p = .04$), s'avère significativement plus élevé qu'à l'intérieur au T1 (voir Tableau 1). Le score à l'intérieur au T1 est tout de même considéré d'un niveau modéré-élevé (niveau 5 sur 7) selon le CLASS, comparativement à des niveaux très élevés en milieu naturel (niveau 6 sur 7). Précisons que le Soutien émotionnel observé en milieu naturel au T1 ne se distingue pas significativement de celui au T2, c'est-à-dire en temps de pandémie ($p = .16$).

En raison de l'atteinte de la significativité dans l'analyse réalisée, d'autres ANOVAs ont été effectuées sur les dimensions qui composent le Soutien émotionnel. Les résultats démontrent une différence significative sur le plan du Climat positif et de la Considération pour le point de vue de l'enfant (respectivement, $F(2,10) = 10,63$, $p = .003$ et $F(2,10) = 13,66$, $p = .001$). Pour ce qui est du Climat positif, les analyses post-hocs traduisent des scores significativement plus élevés en milieu naturel au T1 ($p = .001$) et au T2 ($p = .001$), en comparaison avec l'intérieur au T1 ($p = .003$). En ce qui concerne la Considération pour le point de vue de l'enfant, le score moyen en milieu naturel au T1 est significativement plus élevé ($p = .001$) que celui à l'intérieur au T1. Fait à noter toutefois, celui relevé en milieu naturel au T1 est significativement plus élevé qu'au T2 ($p = .008$).

Quant à l'Organisation du groupe, la deuxième ANOVA révèle une différence significative ($F(2,10) = 5,35$, $p = .03$). Les analyses post-hocs traduisent que l'Organisation du groupe en milieu naturel s'avère significativement plus élevée qu'à l'intérieur, tant au T1 ($p = .001$) qu'au T2 lors de la pandémie ($p = .02$). Encore une fois ici, celle observée en milieu naturel ne se distingue pas significativement du T1 au T2 ($p = .75$). Tout comme pour le Soutien émotionnel, le niveau de qualité est néanmoins considéré d'un niveau modéré-élevé à l'intérieur et élevé en milieu naturel. De manière plus précise, seule la dimension Productivité présente un résultat significatif ($F(2,10) = 5,88$, $p = .02$). Conformément aux tests post-hocs, les scores en milieu naturel au T1 ($p = .01$) et au T2 ($p = .02$) sont significativement plus élevés qu'à l'intérieur au T1.

En ce qui a trait au Soutien à l'apprentissage, l'ANOVA ne traduit aucune différence significative ($F(2,10) = 2,20$, $p = .16$). Les niveaux en milieu naturel au T1 et au T2 en situation de pandémie ne diffèrent donc pas de celui à l'intérieur au T1. À l'intérieur au T1, de même qu'en milieu naturel au T2, le niveau de qualité est jugé faible, tandis qu'il est moyen-faible en milieu naturel au T1. La variabilité entre les éducatrices est aussi à signaler

en milieu naturel au T1, comme en témoigne l'écart-type ($\text{ÉT} = 1,22$) associé à ce score (voir Tableau 1).

Contraintes de la pandémie sur la qualité des interactions en EPN et conditions facilitantes de cette approche sur celle-ci en contexte pandémique

Afin de mieux comprendre l'influence de la première vague de la pandémie sur la qualité des interactions en EPN, les résultats tirés des entretiens réalisés auprès des éducatrices sont rapportés sous l'angle des contraintes de la COVID-19 sur celle-ci, puis sous celui des conditions de l'EPN qui peuvent s'avérer facilitantes pour le Soutien émotionnel, l'Organisation du groupe et le Soutien à l'apprentissage.

Contraintes liées à la pandémie sur la qualité des interactions en éducation par la nature

Selon certaines des éducatrices participantes, le port de l'EPI représente une contrainte pour les trois domaines de la qualité des interactions dans le groupe, et ce, tant en milieu naturel qu'à l'intérieur en CPE. Sur le plan du Soutien émotionnel, la moitié des éducatrices (3/6; E1, E2 et E6) indiquent que les relations et le partage d'affects positifs avec les enfants (Climat positif) sont limités par le port du masque. L'extrait suivant en témoigne :

Raconter une histoire avec un masque c'est impossible, [...] je peux le faire, mais mon histoire va être plate, [car] je peux faire les intonations de voix. [...] J'ai comme trouvé des méthodes pour pouvoir enlever mon masque et m'éloigner, parce que pour moi ça enlevait tout le naturel pour les enfants. - E1

La complexité reliée au partage d'affects de l'éducatrice avec les enfants influe aussi la communication positive dans le groupe, selon l'E2. Cette dernière affirme :

[En milieu naturel et à l'intérieur] les enfants c'est comme si, puisqu'ils ne voient pas nos expressions faciales, ils nous écoutent pas du tout. [En temps normal, sans l'équipement,] ils regardent beaucoup nos expressions [lorsqu'on communique avec eux]. - E2

Pour la moitié des éducatrices (3/6; E1, E2 et E6), l'EPI représente également une contrainte à l'Organisation du groupe en milieu naturel, tout comme à l'intérieur du CPE. L'extrait précédent (E2) l'illustre bien. Un autre exemple, en milieu naturel, montre que le port du masque freine la communication d'attentes claires (Gestion des comportements),

puisque la voix de l'éducatrice est moins perceptible pour les enfants qui sont à divers endroits dans ce milieu vaste.

Je te dirais que [l'équipement de protection], ça a été notre plus gros défi : s'habituer. On se promenait avec nos masques et visières qui nous coupent la vision de tout ce qui est par terre. Les enfants ne nous entendent pas, nous, on ne les entend pas. Il faut presque crier tout le temps. - E6

Une éducatrice (E1) rapporte que l'EPI a modulé le Soutien à l'apprentissage offert aux enfants en milieu naturel et à l'intérieur du CPE, notamment en limitant la modélisation langagière des sons (Modélage langagier). Elle soulève :

Avec eux, je fais des sons, des lettres. On pratique le langage. L'autre fois j'avais mon masque. Je voulais leur faire dire « mmm ». [Avec un équipement], on ne peut pas le faire. - E1

Paradoxalement, les participantes rapportent une influence positive des contraintes de la pandémie sur la qualité des interactions, notamment du ratio adulte-enfants. Celui-ci était effectivement plus bas en temps de pandémie, en raison du retour progressif des enfants dans le groupe. Cette contrainte s'avère propice au Soutien émotionnel selon la moitié des éducatrices (3/6; E2, E3 et E4), tant en milieu naturel qu'à l'intérieur. Comme le fait ressortir une éducatrice (E2), cela favorise les activités partagées et les interactions chaleureuses. Il s'agit là d'indicateurs liés au Climat positif dans le groupe.

On était deux éducatrices pour huit enfants. Ainsi, pendant les moments en forêt, les enfants avaient beaucoup d'attention. Si je compare encore un groupe de dix [par éducatrice, avant la pandémie,] au groupe de quatre pendant un bon moment de la pandémie, il y a beaucoup [de ces quatre enfants] qui prenaient peu de place nécessairement dans le groupe de dix. Pour moi, ces enfants-là se sont révélés. J'ai découvert qu'ils me parlaient bien plus, ils étaient capables de prendre beaucoup plus de place au sein des autres, de dire leurs idées, de s'affirmer, de s'exprimer. [...] C'était comme si le lien était renforcé parce que j'avais plus de temps avec ces enfants - E2

Le ratio inférieur en pandémie est également associé de manière positive à l'Organisation du groupe, mais uniquement en milieu naturel. Selon la majorité des éducatrices (4/6; E2, E3, E4 et E5), cela facilite la Gestion des comportements. Les propos de l'éducatrice 3 le soulignent.

C'est un peu différent, le ratio est un peu plus petit. Alors il y a encore une super belle dynamique [...]! Des conflits, il n'y en a presque pas en forêt. - E3

Une autre éducatrice (E5) mentionne aussi que le ratio inférieur en pandémie lui a permis de centrer davantage son attention sur l'accompagnement des enfants (Modalités d'apprentissage) en milieu naturel, plutôt que sur la Gestion de comportements.

Quand tu as 5 [enfants] plutôt que 10, c'est plus facile de voir ce qu'ils font, puis c'est plus facile d'aller soutenir et enrichir leur jeu. Car, quand tu en as 10, [...], tu as un gros rôle de surveillance. Tu passes ton temps à les compter. - E5

Les contraintes imposées par les mesures sanitaires exercent ainsi, selon les participantes de l'étude, une influence parfois positive, parfois négative, sur la qualité de leurs interactions avec les enfants.

Conditions facilitantes de l'éducation par la nature sur la qualité des interactions en temps de pandémie

Lorsque questionnées sur les conditions facilitantes de l'EPN au regard de la qualité des interactions, notamment en temps de pandémie, les éducatrices soulèvent plusieurs influences positives. Entre autres, les tâches de désinfection sont moindres en milieu naturel qu'à l'intérieur. Selon la majorité des éducatrices (4/6; E2, E3, E4 et E5), cela favorise des routines plus efficaces et plus flexibles.

C'est plus facile en nature. L'enfant dans la nature prend une roche. Je ne vais pas désinfecter la roche, alors que, dans le local, quand ils prennent un bac et qu'ils ont fini, il fallait que j'aie le porter pour le mettre en quarantaine. [...] En dedans, je ne m'occupe pas des enfants pendant que je désinfecte. - E2

Comme l'illustre ce dernier extrait, en étant moins impliquées dans des tâches de désinfection en milieu naturel, les éducatrices avaient plus de temps pour s'engager auprès des enfants (Productivité et Modalités d'apprentissage – Organisation du groupe).

Trois éducatrices (E2, E4 et E5) mentionnent aussi l'importance de la continuité des expériences éducatives en EPN. La survenue de la pandémie n'a effectivement pas modifié les expériences vécues en milieu naturel, alors que des changements drastiques ont été vécus à l'intérieur, influençant le Soutien émotionnel au sein du groupe.

Des changements radicaux, en forêt, on ne les a pas ressentis tant que ça parce que ce qu'on a fait de plus c'est amener des cruches d'eau pour désinfecter les mains à l'entrée de la forêt. Le reste en forêt, nos activités sont restées les mêmes, les enfants ont continué à faire des

apprentissages, à explorer comme on faisait avant. Je ne peux pas dire qu'il y a eu de gros changements, mises à part les relations entre les enfants [...]. Il y a des enfants qui communiquaient plus avec les autres, prenaient plus leur place dans le groupe. - E2

Dans ce dernier extrait, l'éducatrice signale que plusieurs enfants de son groupe interagissent plus facilement et de manière plus soutenue et positive avec leurs pairs en milieu naturel, ce qu'elle n'observait pas nécessairement à l'intérieur (Climat positif).

Finalement, des participantes (3/6; E1, E5 et E6) ont aussi nommé que le milieu naturel leur permettait d'avoir des échanges plus significatifs et poussés avec les enfants, offrant ainsi des occasions de mettre en place des pratiques liées au Soutien à l'apprentissage.

J'ai plus de plaisir à avoir des discussions avec les enfants, parce que c'est sûr que le climat parfois nous amène à avoir plus de questionnements que des fois à l'intérieur. Je trouve que les connaissances peuvent être beaucoup plus développées en forêt, pis je trouve qu'on peut faire plus d'apprentissages. Même moi, je fais de nouveaux apprentissages à l'extérieur! [...] Hier, quand on est allés sur le bord de la rivière, on a vu un têtard dans l'eau : « Qu'est-ce que c'est? Un poisson? Ah non, ce n'est pas un poisson, c'est un têtard! Ah! Les têtards qu'est-ce que ça devient quand ça prend forme? » Il y a un qui a dit : « Une grenouille! ». Les échanges qu'on peut avoir sont beaucoup plus poussés, beaucoup plus développés qu'à l'intérieur. - E6

Ce dernier extrait témoigne d'occasions d'apprentissage suscitées par le milieu naturel, révélant une diversité de Modalités d'apprentissage (Organisation du groupe) qui, en retour, semble favorable aux questionnements et aux échanges composés d'allers-retours multiples et de rétroactions entre l'adulte et les enfants (Soutien à l'apprentissage).

DISCUSSION

L'objectif général de cet article consistait à étudier l'influence de la pandémie de COVID-19 sur la qualité des interactions dans des CPE œuvrant en EPN. De manière plus spécifique, il visait d'une part à observer la qualité des interactions en EPN, avant (en milieu naturel et à l'intérieur) et pendant la pandémie (en milieu naturel). D'autre part, à partir d'entretiens individuels réalisés auprès des éducatrices, il avait pour objectif d'identifier les contraintes de la pandémie sur la qualité des interactions en EPN et les conditions facilitantes de cette approche sur celle-ci.

Pour les domaines du Soutien émotionnel et l'Organisation du groupe, rappelons que les scores en milieu naturel montrent une légère baisse

entre le T1, avant la pandémie, et le T2, pendant celle-ci. Toutefois, cette baisse ne s'avère pas significative sur le plan statistique. En fait, seule la dimension Considération pour le point de vue de l'enfant, reliée au Soutien émotionnel, est significativement plus faible pendant la pandémie, en milieu naturel. Si l'on en juge par ces résultats, la pandémie n'aurait pas exercé d'influence significative sur ces deux domaines de la qualité des interactions, en milieu naturel.

À l'intérieur, l'observation était impossible à ce moment (T2), mais les éducatrices témoignent de contraintes susceptibles d'avoir exercé une influence négative sur la qualité des interactions. La fréquentation du milieu naturel aurait ainsi contribué à amoindrir cette influence et agi comme un rempart face aux menaces de la pandémie. D'ailleurs, à l'exception du Modelage langagier (Soutien à l'apprentissage), tous les scores bruts en milieu naturel (avant et pendant la pandémie) sont plus élevés qu'à l'intérieur (au début de l'année). De même, les résultats significativement plus élevés en milieu naturel pour le Soutien émotionnel (notamment, le Climat positif) et l'Organisation du groupe (entre autres, la Productivité) semblent témoigner de la pertinence de ce contexte pour la qualité des interactions, même en temps de pandémie.

Il faut dire que les scores associés à ces deux domaines se situent à des niveaux élevés en milieu naturel, même en temps de pandémie (T1 et T2), comparativement à une qualité modérée-élevée à l'intérieur au T1. Des études réalisées en milieu conventionnel n'œuvrant pas en EPN font d'ailleurs ressortir des scores qui se situent habituellement à des niveaux modérés-élevés (p. ex., Bouchard et al., 2017, 2021a; Lemay et al., 2017; Slot, 2018). Rappelons que l'étude de Tonge et al. (2019), menée en milieu extérieur australien, présentait aussi des niveaux élevés, particulièrement sur le plan du Soutien émotionnel.

En ce qui a trait au Soutien à l'apprentissage, bien qu'aucune différence significative ne ressorte, le score en milieu naturel est tout de même passé de 3,54 au début de l'année à 2,76 à la fin de celle-ci, en pleine pandémie. Lors de la deuxième collecte de données (juin 2020), les enfants venaient juste de recommencer à fréquenter le CPE, et ce, de façon progressive. Pour plusieurs de ces enfants, il s'agissait d'un retour à la vie en collectivité après être demeurés à la maison pendant plusieurs semaines, dans une période marquée par un Climat social particulier (p. ex., isolement social). Par conséquent, au retour des enfants, les éducatrices ont pu mettre l'accent sur le Soutien émotionnel et l'Organisation du groupe plutôt que sur le Soutien à l'apprentissage, comme c'est souvent le cas lorsqu'elles accueillent les enfants en septembre.

En outre, sur la base de l'étude québécoise de Bigras et al. (2021) et d'autres réalisées à l'international en pandémie (p. ex., Swingoski et al., 2021), il est aussi possible d'avancer que le stress engendré par les mesures sanitaires ainsi que le risque de transmettre et contracter le virus aient pu moduler le Soutien émotionnel et l'Organisation du groupe, venant par la suite exercer une influence sur le Soutien à l'apprentissage. Cela rejoint d'ailleurs l'idée qui sous-tend le modèle du CLASS, à savoir que les deux premiers domaines doivent être d'un certain niveau de qualité de manière à pouvoir exercer une influence positive sur le Soutien à l'apprentissage (Hamre et al., 2014).

Toujours en matière de Soutien à l'apprentissage, rappelons qu'un niveau de qualité modéré-faible de 3,54 a néanmoins été observé en milieu naturel au T1, alors qu'un niveau faible a été constaté à l'intérieur au T1 ($M = 2,74$) et en milieu naturel au T2 ($M = 2,76$). En comparaison, les travaux réalisés à ce jour en milieu conventionnel rapportent habituellement des niveaux faibles au Soutien à l'apprentissage (p. ex., Bouchard et al., 2017, 2021a ; Lemay et al. 2017; Slot, 2018). L'étude de Tonge et al. (2019) constitue encore une fois une exception, rapportant un niveau de Soutien à l'apprentissage de 4,46 sur 7. Une des pistes avancées par les auteurs est que les affordances dans les environnements extérieurs diffèrent de celles à l'intérieur, l'espace étant plus vaste et les occasions de vivre des expériences s'avérant plus riches et diversifiées. Les questions qui se posent maintenant sont : « Qu'en aurait-il été du Soutien à l'apprentissage en milieu naturel (au T2), sans les contraintes liées à la COVID-19? Sa qualité aurait-elle été d'emblée plus élevée? Et comment son niveau se comparerait-il avec celui à l'intérieur en CPE, toujours au T2? Ces questions demeurent entières et devront faire l'objet de prochaines études.

Confortée par le constat de Tonge et al. (2019), les résultats de la présente étude semblent appuyer la pertinence de l'EPN pour la qualité des interactions en pandémie, particulièrement le milieu naturel. Les éducatrices soulignent d'ailleurs que la désinfection moindre des lieux et des objets en milieu naturel faisait en sorte que les expériences éducatives étaient moins interrompues (Productivité – Organisation du groupe). En étant dégagées de telles tâches en milieu naturel comparativement au local, elles révèlent qu'elles avaient plus de temps pour s'investir dans les explorations et les jeux des enfants (Modalités d'apprentissages – Organisation du groupe).

La continuité des expériences éducatives en milieu naturel ainsi que la diversité des modalités d'apprentissage, offrant des occasions de réaliser

des échanges plus significatifs et de soutenir les capacités de réflexion des enfants, ont aussi été signalées par les éducatrices. En effet, la continuité dans les expériences éducatives qui prévalait en milieu naturel, comparativement aux changements expérimentés à l'intérieur, favorisait les relations et les communications positives dans le groupe (Climat positif – Soutien émotionnel). Par exemple, dans le local du CPE, le nombre et le type de jouets étaient limités en raison de leur désinfection régulière, et des restrictions s'appliquaient dans le nombre d'enfants pouvant se retrouver à un endroit défini, pouvant moduler les Modalités d'apprentissages offertes et la Gestion des comportements (Organisation du groupe).

Malgré ces conditions favorables de l'EPN sur la qualité des interactions en temps de pandémie, les contraintes liées au port de l'EPI ont pu, selon les éducatrices, l'influencer négativement, même en milieu naturel. L'EPI a freiné le partage d'affects positifs avec les enfants (Climat positif – Soutien émotionnel), de même que la communication d'attentes claires dans le groupe (Gestion des comportements – Organisation du groupe). Cela aurait été d'autant plus manifeste à l'intérieur. Audy et Melançon (2021) signalent que le masque peut affecter les indices sonores et visuels transmis par l'adulte, puisqu'il cache les mouvements de sa bouche, limite l'expression faciale de ses émotions et par conséquent la transmission du langage non verbal. Le milieu naturel, où le port de l'EPI était également exigé, ne fait pas exception à ce constat.

En dépit de cette contrainte, rappelons que sur le plan statistique, ni le Soutien émotionnel (à l'exception de la Considération du point de vue de l'enfant) ni l'Organisation du groupe en milieu naturel en pandémie (T2) étaient de moindre qualité comparativement à avant la pandémie (T1). Leurs niveaux étaient même de plus grande qualité en pandémie qu'à l'intérieur avant la pandémie (T1). Ces résultats, combinés aux propos des éducatrices, donnent à penser que l'influence délétère du port de l'EPI sur ces deux domaines de la qualité des interactions a pu être compensée par des conditions de la pandémie qui se sont avérées favorables et des atouts du milieu naturel. D'ailleurs, les éducatrices ont soulevé les effets bénéfiques d'un ratio enfants-adulte réduit en temps de pandémie (deux adultes pour neuf enfants environ lors des observations). Parmi les avantages, elles mentionnent un meilleur climat dans le groupe (Climat positif – Soutien émotionnel) et une gestion des comportements plus facile (Gestion des comportements – Organisation du groupe). Bigras et al. (2021) identifient aussi la diminution du ratio en pandémie comme une condition facilitante pour plus du quart du personnel en services de garde éducatifs interrogé dans leur étude.

Limites et conclusion

La principale limite de cet article consiste en la petite taille de l'échantillon ($n = 6$), car plusieurs des éducateurs.trices ayant participé au projet d'EPN au T1 ($n = 20$) n'ont pu poursuivre au T2 puisque les sorties en milieu naturel n'avaient pas repris dans leur CPE. Ainsi, les résultats doivent être interprétés avec nuance. En outre, les normes sanitaires et le ratio enfants-adulte pouvaient différer d'un groupe à l'autre, puisque les observations se sont déroulées sur trois semaines et que les consignes sanitaires évoluaient constamment.

Au-delà de la pandémie, il est aussi possible que des distinctions s'appliquent selon le contexte spécifique des observations en EPN (milieu naturel et à l'intérieur), notamment du Soutien à l'apprentissage. Comme le soulignent Tonge et al. (2019), les indicateurs d'un niveau élevé de Soutien à l'apprentissage reposent sur des échanges verbaux comme des conversations fréquentes, l'ajout d'informations pour enrichir la compréhension des enfants, etc. Or, en milieu naturel, les enfants sont parfois plus à distance de l'adulte qu'à l'intérieur, l'environnement étant vaste, de telle sorte que ces indicateurs n'ont pu être observés et ainsi captés par l'outil d'observation. D'ailleurs, concernant l'outil d'observation, bien qu'il pût être utilisé lors de la première vague de la COVID-19 (Teachstone, 2020), il n'avait pas été validé en ce sens (p. ex. mesures de distanciation, port de l'EPI).

Malgré ces limites, cette étude exploratoire à devis mixte a, dans une certaine mesure, permis d'étudier l'influence de la première vague de pandémie de COVID-19 sur la qualité des interactions en EPN. Les analyses qualitatives issues des entretiens avec les éducatrices, combinées aux analyses quantitatives provenant des observations faites à partir du CLASS, constituent un des atouts de l'étude. En bref, le milieu naturel a pu constituer un rempart de la qualité des interactions en temps de pandémie de COVID-19, permettant dans une certaine mesure aux CPE de poursuivre leur mission éducative auprès des jeunes enfants. De plus, l'EPN pourrait constituer une voie prometteuse pour assurer la qualité éducative, dont la qualité des interactions est partie prenante. À tout le moins, la pandémie aura offert l'occasion d'attirer l'attention sur l'EPN.

NOTES

1. Les CPE consistent en des services de garde éducatifs en installation, sans but lucratif, gérés par des conseils d'administration et dont la majorité des membres sont des parents utilisateurs.
2. En raison des restrictions sanitaires, il n'a pas été possible d'observer la qualité des interactions à l'intérieur du CPE pendant la pandémie, alors que l'accès aux espaces intérieurs était réservé aux enfants accueillis et au personnel éducateur.
3. Lieu de rassemblement relativement aménagé en milieu naturel.
4. Les sorties en milieu naturel se font deux groupes à la fois au moins.
5. La collecte de données au T2 ayant pris fin le 18 juin 2020, les groupes n'ont jamais été à pleine capacité lors des observations de la qualité des interactions en milieu naturel (voir la section « Procédure » pour les détails).
6. Comme l'échantillon se compose uniquement d'éducatrices (voir ci-après), ce terme sera privilégié dans la suite de l'article.
7. À titre indicatif, pour le domaine du Soutien émotionnel, les deux questions suivantes étaient posées : « Nous souhaitons comprendre les changements vécus dans votre rôle auprès des enfants en lien avec le Soutien émotionnel que vous avez offert en EPN, de septembre au début du mois de mars (avant la pandémie) et actuellement (pendant la pandémie)? Par Soutien émotionnel, il peut s'agir du Climat de votre groupe (p. ex., les démonstrations d'affection, le respect et le partage entre pairs), de votre Sensibilité à l'égard des enfants (p. ex., la conscience ou la vigilance aux problèmes) et de considérer leurs points de vue dans vos interventions. En quoi ce rôle était-il différent ou pas de celui que vous jouez en installation? Dans la cour extérieure ou au parc? Dans le local? (Veuillez considérer les deux moments dans l'année : 1) septembre à mars, avant la pandémie; et 2) pendant celle-ci); 2) Pourriez-vous illustrer vos réponses avec quelques exemples? Ce peut aussi être à partir de votre documentation pédagogique.

RÉFÉRENCES

- Association québécoise des centres de la petite enfance. (2021). *Petite enfance en temps de COVID: 14 moments-clés*. https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/06/feuillet_depute_20-11_03.pdf
- Audy, E. et Melançon, A. (2021). *COVID-19 : Effets du port du masque par le personnel des services de garde sur le développement langagier et socioaffectif des 0-5 ans*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3120-port-masque-services-garde-developpement-langagier-socioaffectif-0-5-ans.pdf>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Beaudry, M.-C., Bisaillon, V. et Cordeau, P. (2020). *Classes extérieures dans l'enseignement supérieur en contexte de Covid-19 au Canada*. Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/17164>

Bigras, N., Laurin, I. Lemay, L., Lehrer, J. et Proulx, N. (2022). Colloque 511 : *Effets de la pandémie de COVID-19 dans les services de garde éducatifs à l'enfance : bien-être au travail, pénurie de main-d'œuvre et identité professionnelle* [communication orale]. 89e congrès de l'ACFAS. https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/wp-content/uploads/2022/05/Accueil_ACFAS_C511.pdf

Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J., Charron, A., Duval, S., Robert-Mazaye, C. et Laurin, I. (2021). Early childhood educators' perceptions of their emotional state, relationships with parents, challenges, and opportunities during the early stage of the pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 775-787. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01224-y>

Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2549/2445>

Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2021a). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 337-370. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4623>

Bouchard, C., Parent, A.-S. et Leboeuf, M. (2021b). Colloque 522 : *L'éducation par la nature. Une approche innovante pour favoriser la qualité des interactions en CPE* [communication orale]. Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke.

Council for Early Child Development (2010, juin). *The science of Early Child Development*. https://mccahouse.org/wp-content/uploads/2014/12/Brochure_Science_of_ECD_June2010.pdf

Crawford, A., Vaughn, K.A., Guttentag, C.L., Varghese, C., Oh, Y. et Zucker, A.T. (2021). "Doing What I can, but I got no Magic Wand." A Snapshot of Early Childhood Educator Experiences and Efforts to Ensure Quality During the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 829-840. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-021-01215-z>

Creswell, J. W., et Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Gibert, A.-F. (2020, 1er octobre). *Quelques aspects de l'Outdoor Education*. Éduveille, Ressources utiles. https://eduveille.hypotheses.org/15500#_ftn1%20

Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. L. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-83). Paul H Brookes Publishing.

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. et Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(30), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>

Hsieh, H.-F. et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Institut national de santé publique du Québec (2020). *Services de garde en installation: Mesures de prévention de la COVID-19 en milieu de travail – Recommandations intérimaires*. Version 5. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/covid/2984-travailleuses-services-garde-covid19.pdf>

Institut national de santé publique du Québec (2021). *Environnement extérieur: document question-réponse s'appuyant sur la littérature récente*. Version 2.0. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/covid/3002-environnement-exterieur-q-r-covid19.pdf>

- Kenward, M.G. et Roger, J.H. (1997). Small sample inference for fixed effects from restricted maximum likelihood. *Biometrics*, 53(3), 983-997. <https://doi.org/10.2307/2533558>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., et Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. <https://doi.org/10.1086/499760>
- Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020). *Cadre de référence Alex : L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance*. Association québécoise des CPE. https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2023/04/ALEX_cadre-de-reference2023.pdf
- Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 37, 15-34. <https://doi.org/10.4000/dse.1663>
- Markowitz, A. J. et Bassok, D. (2022). Understanding the wellbeing of early educators in the wake of the coronavirus pandemic: Lessons from Louisiana. *Early childhood research quarterly*, 61, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.05.001>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McCain, M.N., Mustard, J.F. et McCuaig, K. (2011). *Early Years Study 3: Making Decisions, Taking Action*. Margaret & Wallace McCain Family Foundation.
- Ministère de l'Éducation (2021). *Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie 2021-2022*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille (2020). Évaluation et amélioration de la qualité éducative : où en sommes-nous? *Infoqualité*, 4(1), 4-7. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/info-qualite-vol4no1-automne2020.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2012). *Petite enfance, grands défis III. Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Éditions OCDE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (2020). Early childhood education and care in the time of COVID-19. *International Journal of Early Childhood*, 52, 119-128. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00273-5>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. et Nurmi, J. (2010). A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21, 95-124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen E., Beyene J. et Shah, P.S. (2016). A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes. *PLOS ONE*, 11(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K*. Brookes Publishing.

- Qian, H., Miao, T., Liu, L., Zheng, X., Luo, D. et Li, Y. (2020). Indoor transmission of SARS-CoV-2. *Indoor air*, 31(3), 639-645. <https://doi.org/10.1111/ina.12766>
- Sabol, T.J., Soliday Hong, S.L., Pianta, R.C. et Burchinal, M.R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, No. 176, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Spiteri, J. (2021) Quality early childhood education for all and the Covid-19 crisis: A viewpoint. *Prospects*, 51, 143-148. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09528-4>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications, Inc.
- Swingoski, N.L., James, B., Wynns, W. et Casavan, K. (2021). Physical, Mental, and Financial Stress Impacts of COVID19 on Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, (49). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01223-z>
- Teachstone (2020). *Guidance for Conducting CLASS® Observations of In-Person Teaching During COVID-19*. Teachstone. <https://info.teachstone.com/blog/guidance-for-conducting-class-observations-of-in-person-teaching-during-covid-19-pre-kk-3>
- Tonge, K.L., Jones, R.A. et Okely, A.D. (2019). Quality Interactions in Early Childhood Education and Care Center Outdoor Environments. *Early Childhood Education Journal*, (47), 31-41. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0913-y>
- Ulferts, H., Wolf, K.M. et Anders, Y. (2019). Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis. *Child Development*, 90(5). 1474-1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- United Nations (2020). *Policy brief: The impact of COVID-19 on children*. United Nations sustainable development group. https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf

CAROLINE BOUCHARD, PH.D. est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et directrice de l'Unité mixte de recherche (UMR) *Petite enfance, grandeur nature*. caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

ANNE-SOPHIE PARENT, M.A. est candidate au doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval, chargée de cours et auxiliaire de recherche dans l'UMR *Petite enfance, grandeur nature*. anne-sophie.parent@fse.ulaval.ca

MICHÈLE LEBOEUF, M.A. est professionnelle de recherche dans l'UMR *Petite enfance, grandeur nature*. m.leboeuf.l@ulaval.ca

JENNIFER COUTTET, B. ENS. est candidate à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université Laval chargée de cours et auxiliaire de recherche dans l'UMR *Petite enfance, grandeur nature*. jennifer.couttet@fse.ulaval.ca

EMILIE MCKINNON-CÔTÉ, M.A. détient une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval. Elle a été auxiliaire de recherche dans l'UMR *Petite enfance, grandeur nature* emilie.mckinnon-cote@fse.ulaval.ca

CAROLINE BOUCHARD, PH.D. is a professor in the Faculty of Education at Université Laval and director of the Unité mixte de recherche (UMR) *Petite enfance, grandeur nature*. caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

ANNE-SOPHIE PARENT, M.A. is a doctoral candidate in educational psychology at Université Laval, a lecturer, and a research assistant at the UMR *Petite enfance, grandeur nature*. anne-sophie.parent@fse.ulaval.ca

MICHÈLE LEBOEUF, M.A. is a research professional at the UMR *Petite enfance, grandeur nature*. m.leboeuf.1@ulaval.ca

JENNIFER COUTTET, B. ENS. is a master's candidate in educational psychology at Université Laval, lecturer, and a research assistant at the UMR *Petite enfance, grandeur nature*. jennifer.couttet@fse.ulaval.ca

EMILIE MCKINNON-CÔTÉ, M.A. holds a master's degree in educational psychology from Université Laval. She was a research assistant with the UMR *Petite enfance, grandeur nature*. emilie.mckinnon-cote@fse.ulaval.ca

SHIFTING ROUTINES AMONG FAMILIES WITH SCHOOL-AGE CHILDREN WITH DISABILITIES DUE TO MANDATORY SCHOOL CLOSURES DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN QUÉBEC, CANADA

GUSTINA GIORDANO, KATJA KATHOL, & TARA FLANAGAN *McGill University*

ABSTRACT. This study explored the changes in routine and the social and emotional impacts experienced by families of children with parent-reported learning differences or disabilities (“disabilities”) due to mandatory school closures during COVID-19 in Québec, Canada. A questionnaire was used to compare the family routines of 20 participants before and after the school closures. The study’s findings highlight an overall concern regarding outcomes of long-term school closures. Family routines after the school closures included increased technology usage, decreased socialization, a cease or decline of extracurriculars and therapies, and an increase in symptoms of depression and anxiety among this cohort. The authors suggest enhanced support services, including psychosocial services and financial aid, to mitigate potential negative outcomes.

CHANGEMENT DES ROUTINES CHEZ LES FAMILLES AVEC DES ENFANTS D'ÂGE SCOLAIRE AYANT DES HANDICAPS EN RAISON DES FERMETURES D'ÉCOLES OBLIGATOIRES PENDANT LA PANDÉMIE DE COVID-19 AU QUÉBEC, CANADA

RÉSUMÉ. Cette étude explore les changements de routine et les impacts socioémotionnels vécus par les familles d'enfants avec des différences d'apprentissage ou des handicaps signalés par les parents vu les fermetures d'écoles pendant la COVID-19 au Québec. Un questionnaire est utilisé pour comparer les routines familiales de 20 participants avant et après les fermetures. Les résultats démontrent que les routines après les fermetures d'écoles comprenaient une utilisation accrue de la technologie, une diminution de la socialisation, l'arrêt ou la diminution des activités parascolaires et des thérapies, ainsi qu'une augmentation des symptômes de dépression et d'anxiété chez cette cohorte. Les auteurs suggèrent des services de soutien améliorés, y compris des services psychosociaux et une aide financière, pour atténuer les résultats négatifs potentiels.

School closures have been used to reduce disease transmission during pandemics (Halder et al., 2010; Johnson et al., 2008) and are considered effective (Ali et al., 2013). While the public health outcomes of school closures may be positive, the social and educational impacts of a long-term closure (longer than 1–2 weeks and not due to holiday break; Inglesby et al., 2006) might be negative as many families rely on school for child care and food security (Johnson et al., 2008). Prior research explored the characteristics of unplanned school closures in the United States and found that only 4% of 20,723 unplanned school closures during a 2-year period lasted longer than 4 days (Wong et al., 2014). Given the low prevalence of long-term school closures, their impact on social and emotional factors is poorly understood, especially on family life (Wong et al., 2014). The most recent occurrence of a pandemic leading to long-term school closures in North America was the 1918 influenza pandemic in which most U.S. schools closed for up to 4 months (Stern et al., 2009). Previous work on the impacts of short, 1- or 2-week closures (Ali et al., 2013; Johnson et al., 2008), as well as intermittent closures due to holidays (De Luca et al., 2018), concluded that these types of school closures were not associated with many negative outcomes.

However, the unprecedented and widespread shutdown of schools during the coronavirus pandemic revealed unforeseen and far-reaching consequences for children and their families. The full extent of these effects is yet to be uncovered.

Researchers have found that children who have disabilities, existing mental health issues, or live in cities are more at risk for mental health problems after the COVID-19 pandemic (Camden et al., 2020). Absury et al. (2021) found that most families with children who have disabilities experienced negative impacts due to the COVID-19 pandemic, such as worry, loss of routine, and changes in behaviour; however, some families experienced positive impacts or none. Asbury et al. suggest these challenges are likely widespread, but exacerbated in families with children who have disabilities due to the high support needs of these children. Research has found that for families of individuals with autism spectrum disorder (ASD), those families whose children were younger and had more “severe” symptoms experienced higher stress levels (Manning et al., 2021, p. 2926).

The main objective of our study was to expand the knowledge surrounding the impacts of mandatory school closures on families with children who have disabilities and their routines in Québec, Canada. In our analysis, we critically compare these regimens before and after the school closure to

explore the shifts in families' day-to-day routines. Individuals, and families of individuals, with disabilities have experienced documented struggles regarding access to needed resources, especially during times of crisis (Mertens, 2017). Our study adopts a disability studies framework, within which research is framed as a call for action in response to these documented struggles (Creswell & Poth, 2017). We hope that our findings will be a first step towards helping families cope with school closures and will foster practical suggestions for decision-makers regarding an informed pandemic response plan that incorporates families' needs and focuses on stakeholder empowerment.

For the purpose of this discussion, a *routine* can be described as a series of events that are repeated over time to become a continuous behaviour (Fiese et al., 2002). Research has shown that routines have a host of positive benefits for family and child functioning. Adolescents with consistent family routines have reported less alcohol use, more post-secondary enrollment, and better self-regulation skills (Barton et al., 2019). Importantly, families who have consistent routines show increased resiliency when faced with adversity (Black & Lobo, 2008). Engaging in family routines regularly is associated with decreased stress and anxiety (Bridley & Jordan, 2012). Routines are especially important for children with disabilities, such as ASD and down syndrome (DS), as these children experience resistance to change in routine and prefer schedules and sameness (American Psychiatric Association, 2013; Green et al., 2006). In the context of the pandemic, it is critical to understand how negative outcomes from a change in routine are exacerbated by disability.

UNDERSTANDING THE IMPACT OF SCHOOL CLOSURES THROUGH THE LENS OF A DISABILITY STUDIES FRAMEWORK

In this article, we seek to examine the impacts of school closures due to the COVID-19 pandemic on families with children who have disabilities. The research presented uses a qualitative, transformative framework within disability studies, which aims to advance social justice and fight against oppression (Mertens, 2017). The disability studies model focuses on the "full inclusion of disabled people in all aspects of society" (Connor et al., 2008, p. 443) and posits that structural realities contribute to barriers for people with disabilities. As such, our study works to forward this goal by including the voices of families of people with disabilities within the literature surrounding the impacts of COVID-19 on their lives. This study falls specifically under the domain of disability studies in education (DSE) since it looks at the impact of school closures on family life (Connor et al., 2008). In March of 2020, the lead author was working

as a social skills educator and applied behavioral analysis (ABA) therapist at an inclusive preschool in the Montréal area. On March 12th, the school shut its doors to students. Families whose children had been receiving regular and intensive therapy were left with no plan for the provision of services. This experience prompted the lead author to investigate what changes occurred in the routines of families during the closure period. Due to the unprecedented nature of these closures, an exploratory information-generating process was deemed necessary by the authors. We created a questionnaire meant to explore how routines of families in Québec were changed, what schools were doing to support the families, and the emotional impacts on parents and/or guardians and their children (see Appendix for full questionnaire).

The ethical principle that guided the genesis of this research was the belief that the needs of families must be considered when implementing public health measures. The needs of families of children with disabilities are often overlooked even under the best circumstances. We attempted to challenge an oppressive system by investigating how decisions made for the benefit of the larger community impacted a marginalized and vulnerable subset. It is essential that tangible measures are implemented to benefit individuals with disabilities. According to the United Nations Sustainable Development Group (UNSDG; 2020), people with disabilities experience more marginalization in communities experiencing crisis. However, Block et al. (2021) highlight that while the WHO recognizes the particular challenges that individuals with disabilities face and encourages a “disability inclusive response to COVID-19” (p. 4), few measures have been implemented that make these goals a reality and few governments have been held accountable for failing to protect the rights of people with disabilities.

We found that a transformative paradigm was most applicable to the situation as it best explores the impacts of decisions made by dominant societal power structures on individuals within groups that have historically experienced discrimination and oppression (Mertens, 2017). Under a transformative paradigm, the priority is placed on “the pursuit of social justice and the furtherance of human rights” (Munger & Mertens, 2011, p. 25). This study seeks to further human rights for individuals who have disabilities by documenting violations that occurred due to schools’ withdrawal of services that were normally provided to families.

Transformative research holds that there are multiple perspectives of reality (Mertens, 2017). In the context of this study, the participants indicated that the school closure negatively changed their reality, as

documented by the transformation of their emotions, experiences, and opinions. In reviewing the findings, we created a collective account of the new reality facing families living with disability post-school closure.

The DSE framework puts inclusivity and accessibility in education as the foremost focus (Connor et al., 2008). DSE follows the broader characteristics of disability studies (Block et al., 2021), which questions the assumption that disability is a deficit and focuses instead on understanding the structural barriers which exacerbate or create disability (Bennett, 2022). During the COVID-19 pandemic, many power structures asked people with disabilities to self-protect from the virus, putting the responsibility of safety into the hands of the individual. In the process, these power structures ignored the reality of power inequities as well as the fact that the “pandemic [had] exacerbated social disparities” (Rotarou et al., 2021).

A DSE framework aims to “deepen understanding of the daily experiences of people with disabilities in schools and universities ... to create and sustain inclusive and accessible schools” (Connor et al., 2008, pp. 441–442). Our study’s main goal aligns with this aim: to understand the changes in daily life due to unplanned school closures in response to the COVID-19 pandemic for families with children who have disabilities.

Researchers using the disability studies framework also assume competence among individuals with disabilities, acknowledge individuals with disabilities as the experts of their own experiences, and identify gaps in the system regarding the inclusion and support of individuals with disabilities. For example, researchers found that many individuals in Bangladesh with disabilities were the breadwinners of their families. However, during the COVID-19 pandemic, performing their occupations became much more difficult and, in some cases, impossible (Das et al., 2021).

Akin to these studies, our study explored the impacts of how a policy meant to reduce COVID-19 transmission impacted the lives of families with children who have disabilities, placing individuals with disabilities as experts of their own experiences. We believe that this study will contribute to societal transformation by informing new public policy measures.

METHODOLOGY

Participants

Ethical approval for this study was provided by the McGill University Research Ethics Board. All procedures performed in this study involving

human participants followed the ethical standards of the board. Twenty parents or legal guardians participated in this study. Thirteen (65%) were 41–60 years of age, while seven (35%) were 31–40 years of age. Eighteen of the 20 participants were of Canadian nationality (90%), and the remaining two participants were of Mexican or Ecuadorian nationality. Half of participants were married (50%), while the others were divorced (20%), single (15%), cohabiting (10%), or separated (5%). The inclusion criterion for the study was that participants identify as a parent or legal guardian of a child with diagnosed disabilities, or of a child presenting as having characteristics of disabilities, who was at home due to school closures in Québec.

The number of children that each participant was responsible for varied: 45% were responsible for one child, and an equal number (45%) were responsible for two children. One was responsible for three children (5%), and one was responsible for five or more children (5%). All 20 participants (100%) indicated that they had children at home with self-reported disabilities. Seven participants (35%) explicitly described their child's disability. Within our sample, the definition of a child with a disability or characteristics of a disability included (but was not limited to) children with autism spectrum disorder (ASD), dyslexia, down syndrome (DS), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), or a child who required accommodations and/or services provided by the school, such as in-classroom assistance, extra time, speech therapy, or occupational therapy. The disabilities mentioned were ASD ($n = 4$), ADHD ($n = 2$), dyslexia ($n = 2$), dysgraphia ($n = 1$), dyscalculia ($n = 1$), dysorthographia ($n = 1$), developmental coordination disorder ($n = 1$), and anxiety ($n = 1$). Some participants indicated that their child had more than one disability.

Sampling methods

For this study, purposive sampling was employed to recruit participants. We were interested in a specific subset of the population: families with children with disabilities that were at home due to school closures related to the COVID-19 pandemic. Recruitment emails were sent out over a 1-month period to school principals with limited success. Subsequently, research ads were posted on relevant Facebook groups and pages over a 3-month period.

The first participant who contacted us in response to the social media advertisement requested the questionnaire and asked if they could share the link on Facebook with their circle of parents and friends who have children with disabilities. This participant thought other individuals would benefit from participating in this research study due to the

importance of school in their lives. The first participant had a child with a disability and worked as a practitioner with children who have disabilities. Other Facebook groups were contacted with no response.

The questionnaire was framed in a way to consider the expertise and strengths of the community by allowing for open-ended responses and asking the community to share their experiences directly. It was confidential and anonymous, and it included links to community support services regarding mental health, school resources, and COVID-19. A total of 21 participants completed the questionnaire. One participant was excluded as they identified that they did not have children with disabilities. The remaining 20 participants responded to the English version of the questionnaire, though a French version was also available.

Data collection and analysis

The questionnaire was administered using Qualtrics software. Participants consented to using an ethics-approved online consent form based on a McGill University template. A qualitative, inductive, 13-item questionnaire was electronically loaded. Participants were asked for their demographic information, including age range, nationality, marital status, number of children, and whether their child had a learning difference or disability. The remaining questions measured the impacts of the 2020 school closures.

The study questionnaire was open-ended to give participants space to voice their perspectives. It was inspired by previous research that investigated the impacts of a short-term school closure on families and the child care burden placed on parents (Johnson et al., 2008). It was reviewed by a professor in the field of inclusive education, as well as a PhD candidate in the field of human development.

The key components of the study examined how participants' routines and emotions were impacted due to school closures. Question 13 provided space for anything else the participants wanted to add about "how the school closure has impacted" their lives, allowing for perspectives and comments that were not covered by the other questions.

The results were obtained through a thematic analysis approach inspired by grounded theory, which included open coding, axial coding, and selective coding (Corbin & Strauss, 1990). Our lead researcher, Gustina Giordano, analyzed the data with Katja Kathol, her colleague from McGill's MED program. First, the two researchers engaged in open coding, in which they examined participant responses for each questionnaire question and independently identified themes. A theme was any idea or

concept that consisted of two or more supporting participant quotes. Individually, the two researchers assigned labels to words and phrases that represented the most prominent themes. These words were chosen to encompass a common theme between participants' experiences. Next, they engaged in axial coding and shared with each other the prominent themes they discovered. The two researchers discussed each theme until agreements about the theme, the data it included, and its label were reached. Finally, they engaged in selective coding, working together to reduce prominent themes into major categories, with the goal of developing a central category. The questionnaire results were read more than three times. If there was disagreement about a theme or category, the two researchers discussed it until agreement was reached.

FINDINGS

Emotional impact of the school closure

The responses discussed in this section are shown in Tables 1 and 2. In total, 95% of participants ($n = 19$) expressed that the school closure resulted in negative emotional impacts. Within this category, participants experienced symptoms of anxiety ($n = 4$) and depression ($n = 9$), fear of going back to school ($n = 2$), and difficulty working from home ($n = 2$). One participant also indicated that several family members had fallen ill or died due to the virus, which led to additional negative emotional impacts. Participants also noted changes in their sleep patterns ($n = 3$).

Participants ($n = 3$) discussed the ability or inability to cope. Participant 3 identified that their child used *stimming* behaviours to cope. *Stimming* refers to “self-stimulatory behaviours,” and “these repetitive habits (‘stimming’) can take many forms, including visual or tactile stimulation or movements such as rocking and hand flapping ... to provide reassurance in stressful situations” (Bellis, 2021, p. 232).

Participant 7 mentioned an inability to cope with “all the changes of school,” while Participant 9 expressed that their children were able to cope with school closures because they understood the importance of keeping their family safe.

Some participants also revealed that certain family members exhibited more aggressive behaviours ($n = 2$), while others indicated positive emotions surrounding the school closure, as it helped with anxiety surrounding school ($n = 1$) and created more family time ($n = 1$).

TABLE 1. *Emotional impact themes, before and after school closure themes*

Variable	Participants (N = 20)	
	Number	Percent
Emotional impact themes		
Negative (pressure / burden / depression / anxiety)	19	95.00
Sleep habits	3	15.00
Coping	3	15.00
Fear	2	10.00
Positive	2	10.00
Aggression	2	10.00
Before school closure themes		
School	19	95.00
Routine (outside of school)	15	75.00
Homework	9	45.00
Extracurriculars	6	30.00
Playtime	4	20.00
Therapy	4	20.00
Structure	3	15.00
Working parent	3	15.00
Socialization	2	10.00
Technology	1	5.00
After school closure themes		
Alteration in family routine	20	100.00
Technology	10	50.00
Online learning	8	40.00
Working parent	7	35.00
Negative (chaotic / stressful / loss of motivation)	6	30.00
Alteration in parent routine	5	25.00
Parent at home	5	25.00
Extracurriculars	5	25.00
Family time	4	20.00
Lack of socialization	3	15.00
Lack of structure	3	15.00
Cease or decline of extracurriculars	2	10.00
Hired assistance	2	10.00
Socialization	1	5.00
Cease of therapy	1	5.00

TABLE 2. Emotional impact themes: Mostly negative impacts

Theme and Sub-Theme	Illustrative Questionnaire Response
1. Negative emotion	
1a. Depression	The kids went into a mini depression. My daughter was brought to hospital psych emerg. (Participant 2)
1b. Anxiety	My 10-year-old who has learning disabilities had so much anxiety about how much farther behind he was going to be because they weren't in school for 6 months. Some kids like him can't just go back to school and continue where they left off. (Participant 8) The lack of routine caused anxiety and many meltdowns. (Participant 13)
1c. Burden	We feel the pressure of working and doing more chores. My neighbor is complaining about the noise my son does. I had to take a month sick leave because of this burden. (Participant 4)
2. Sleep habits	I am extremely tired and not sleeping. Kids don't want to go to bed early because they don't have to get up for school. (Participant 19) Kids sleep until noon or 1. All food is delivered. (Participant 7)
3. Coping	Stimming is how he copes. (Participant 3)
4. Fear	He is TERRIFIED to go back to school and gets very agitated when we speak about it, or even when he heard the words "school" or "September." (Participant 3)
5. Aggression	The younger one has become impatient and more aggressive with his brother. (Participant 5)
6. Positive emotion	It's been a very positive change. My daughter suffered from anxiety due to pressure related to academia performance. My daughter has found it much better by being at home, and she's benefited from one-on-one type of learning. (Participant 19)

Note. Spelling and grammar within participant responses were corrected for better readability.

Routine before the school closure

The responses discussed in this section are shown in Tables 1 and 3. When participants were asked about their routines prior to the school closure, a theme of consistency emerged. The participants overwhelmingly indicated that their family's routine was centered around school (n = 20). Data revealed some variation, specifically regarding extracurriculars and after-school activities. One participant indicated that they were homeschooling

their child. Although this participant’s child was not enrolled in school in Québec before the pandemic (an inclusion criteria of the study), they indicated that the school closure impacted them as well. Due to their assessment of their situation, we chose to include Participant 6:

Even though he was already home schooled before the closure, it affected him because it was like our home schooling was also closed, and was restricted to the couch ... it used to involve a lot more, such as outings, meeting up with others, and even travel.”

Many participants indicated that they engaged in routines outside of school time ($n = 15$). For example, Participant 12 indicated an evening routine of “home, dinner, free time, bath, bed.” Families also indicated that completing homework ($n = 9$) and technology use ($n = 1$) were important components of their routines. Many families engaged in other activities such as extracurriculars ($n = 6$), socializing ($n = 2$), and therapeutic or remedial activities ($n = 4$).

TABLE 3. *Before school closure themes*

Theme	Illustrative Questionnaire Response
1. School	Kids go to school. (Participant 2)
2. Routine	Parent woke at 4:30 a.m., got all stuff ready for themselves and kids’ lunches. Kids got up at 6 a.m., left house by 7 a.m. Pick up kids at 4:45 p.m., dinner, homework, bath, bed at 8:30 p.m. Parent in bed by 9 p.m. (Participant 9)
3. Homework	Homework after supper in the evening. (Participant 11)
4. Extracurriculars	Thursday: Swimming, Friday: Art, Monday: Orthopédagogue. (Participant 18)
5. Therapy	Occupational therapy or speech-language pathology on a bi-weekly basis. (Participant 21)
6. Working parent	Parent worked full time. (Participant 20)
7. Socialization	See his grandparents and family members more frequently. (Participant 21)
8. Technology	Bath, TV, or iPad time. (Participant 2)

Note. Spelling and grammar within participant responses were corrected for better readability.

Routine after the school closure

The responses discussed in this section are shown in Tables 1 and 4. After the school closure, 100% of participants indicated an alteration in routine. School had previously been a large part of every family's life, and participants had to adapt to the loss of routine and resources provided by schools. A significant change was in the increased use and mention of technology, as ten participants (50%) noted increased technology use, whereas it was mentioned only once previously. Many participants experienced an alteration in activities, such as a decrease of socialization ($n = 3$), a cease or decline of extracurriculars ($n = 2$), or a cease of therapies ($n = 1$). Parents also indicated that they hired extra help ($n = 2$).

Impact of school closure on routine

The responses discussed in this section are shown in Tables 1 and 4. The school closure had a large impact on parents' ability to find activities to keep their children occupied and engaged. The most popular post-closure method was to increase the use of technology ($n = 10$). Many participants experienced a decrease in the activities they had previously participated in ($n = 6$). Half of participants' children engaged in some type of online learning ($n = 9$); however, parents had mixed perspectives about it. Participant 20 stated that "screen time scheduled during mom's meetings / classes. If son has a school Zoom meeting, he needs mom's computer," which impacted their work. Others indicated that it was difficult to work with their children at home ($n = 2$) or that they had to hire extra help to facilitate online classes ($n = 2$). One family considered Zoom classes "excellent," while another considered them "a disaster." The emotional impact of the school closure was evident; participants stated that their children lost motivation, experienced chaos, or had difficulty doing schoolwork at home ($n = 6$).

Home-schooling themes

The responses discussed in this section are shown in Table 5. The majority of participants indicated that they had not transitioned to home-schooling their children ($n = 12$). Of the eight participants that did provide their children with home-schooling, three themes emerged. First, participants engaged in online learning opportunities facilitated by their school ($n = 3$). Second, participants created their own routine in the absence of school ($n = 3$). Finally, participants bought supplemental materials or services to enhance learning at home ($n = 3$).

TABLE 4. *After school closure themes*

Theme and Sub-Theme	Illustrative Questionnaire Response
1. Alteration in family routine	We no longer go to school. So he doesn't take the school bus or attend daycare services at school. His hockey team stopped all activity and his practices got cancelled. (Participant 21)
2. Technology	Spends up to 12 hours per day on YouTube and playing video games. (Participant 6) My 6-year-old, who used to hardly use any electronics, became addicted during the pandemic. (Participant 8)
3. Online learning	Zoom classes are a disaster, easier to focus when parent teaches them themselves. (Participant 5)
4. Alteration in parent routine	Parents had to alternate working hours. Morning and night routines are different for son and parent since they have to adapt their schedule for being able to work. (Participant 4)
5. Negative impacts	
5a. Stressful	A mess, very hard to keep up with anything, very stressful. (Participant 18)
5b. Loss of motivation	Child lost all motivation for schoolwork. (Participant 6)
6. Extracurriculars	Free play, outside play for 1 hour, more outside time, reading, learning an instrument, more baking, and tons of DIY projects. (Participant 9)
7. Family Time	We are all home, so we actually have fun together playing board games, exploring more our interests, and trying new things. (Participant 9)
8. Lack of socialization	Not being with friends and no social interaction is causing major problems, especially autistic son who has backtracked on social skills. (Participant 15)
9. Cease or decline of extracurriculars	His hockey team stopped all activity and his practices got cancelled. This included his tournament at the end of March. (Participant 21)
10. Hired assistance	Paying for an online tutor. (Participant 18)
11. Socialization	When allowed to see friends, daughter hangs out with two friends until 8:30 p.m. (Participant 2) She was most impacted socially and emotionally and accessed online therapy during the lockdown (April and May). (Participant 20 from Question 12)
12. Cease of therapy	He had to stop therapies during quarantine. He only re-started therapy in both occupational therapy and speech-language pathology in July. (Participant 21)

Note. Spelling and grammar within participant responses were corrected for better readability.

TABLE 5. *Home-schooling themes*

Theme and Sub-Theme	Illustrative Questionnaire Response
1. Online learning opportunities	We participated in all of the online learning opportunities provided by Summit from March to June. (Participant 3)
2. Created own routine	I prepared a daily routine for us to follow. We used the material that was being sent home by the ministry for many lessons. (Participant 9)
3. Purchased supplemental materials or services	I also found curriculum books from Amazon and ordered many of them. (Participant 9) I'm paying for tutoring services. (Participant 19)

Note. Spelling and grammar within participant responses were corrected for better readability.

School supports for at home learning

The responses discussed in this section are shown in Table 6. The majority of participants' schools provided some type of online learning services ($n = 19$). However, for some participants, Zoom classes were initially infrequent, or only 1 hour per day ($n = 4$). Another theme that emerged was schools offering assistance other than online classes ($n = 6$; see Table 6).

TABLE 6. *School supports for at home learning themes*

Theme	Illustrative Questionnaire Response
1. Online learning provided by schools	For my 13-year-old, she had Zoom classes for an hour a day, as well as homework, book reports, and projects. My 10-year-old got weekly homework but we weren't able to keep up. He had Zoom meetings every 3 weeks, which he absolutely detested. (Participant 8)
2. Schools offering assistance	Support via phone call from guidance counselor for ASD child. (Participant 16) While out of school, her teacher calls weekly to check in with her and talk to her. (Participant 18) Weekly content posted by teacher. App to communicate easily with teacher. (Participant 20) Summit school worked hard to match us with a Summit employee for the summer. We use our CLSC respite money to pay her. We try to keep things as normal as possible. (Participant 3)

Note. Spelling and grammar within participant responses were corrected for better readability.

DISCUSSION

In a DSE framework, participants are considered experts who inform research and marginalization is considered to come from power structures rather than the individual (Block et al., 2021). Our study illuminates the experiences of 20 legal guardians of school-age children with disabilities through their own descriptions of their experiences. Recently published disability studies that explore the impacts of the pandemic find that power structures pushed the responsibility to stay safe on to the individual. This both alienated the rights of people with disabilities and “disadvantaged disabled people” (Block et al., 2021, p. 4). Our results are in line with this research and indicate that school power structures placed the responsibility on the individual to educate and provide routines for their children during the pandemic. This created disadvantages for people with children who have disabilities, such as service disruption and disruption of routine, along with negative emotional impacts and inconsistent experiences of online learning.

Impact on family routine

Our study found that the disruption in routine caused by the school closure likely increased symptoms of anxiety and negative outcomes for families of children with disabilities. This is consistent with previous research that highlights how individuals on the autism spectrum often experience challenges when experiencing changes in routine (Boyd et al., 2014; Flannery & Horner, 1994).

Our findings show that prior to the school closure, all families engaged in a highly consistent routine. In total, 95% of the participants’ children attended school, and all families engaged in consistent daily routines such as school drop-off, school pick-up, mealtime, and bedtime. Most families mentioned routine activities related to school pick-up or drop-off, including walking the dog, engaging in extracurriculars, or spending time with their child. Equally, many parents mentioned a “bedtime routine,” “mealtime routine,” and “dinner,” among other keywords that indicated a consistent family routine.

After the school closure, few families reported engaging in these daily routines and they commented on a lack of consistent routine. Overall, our study found that 100% of participants ($n = 20$) experienced a disruption in their family routines. This is significant, as one of the first signs of family stress is a disruption in family routines or rituals (Spagnola & Fiese, 2007; Steinglass et al., 1987).

Public uncertainty and unpredictable legislation made maintaining a consistent routine difficult. One participant commented, “it’s been very stressful to have to deal with the government constantly changing their minds, like school, then no school, no daycare, and then daycare opened for 2.5 weeks until summer holidays.” Research shows that the continuation of routines through difficult events can serve as a protective factor for child development (Spagnola & Fiese, 2007). Moreover, more recent research has demonstrated the protective nature of routines during school closures due to the COVID-19 pandemic (Bates et al., 2021). Routines can play a role in mitigating problem behaviours and improving outcomes among children with learning differences such as ADHD (Harris et al., 2014).

For families dealing with stress due to school closure, maintenance of family routines may serve as a protective factor. Future interventions should focus on helping families establish routines during unprecedented times of change and emotional turmoil. Psychologists and educators can contribute to routine building by providing schedule templates and encouraging the continuation of routine staples such as mealtime, bedtime, school time, and playtime.

Impacts on mental health

Recent studies have raised serious concerns about the potential impacts of school closures on children’s mental health (Golberstein et al., 2020; Tang et al., 2020). Statistics Canada found that “64% of youth aged 15 to 24 reported a decrease in their mental wellness during the 2020 pandemic” (2021). Our findings show that 95% of families experienced negative emotional impacts from the school closures. This is consistent with studies that confirm that significant changes in routines result in the experience of negative emotions (Steinglass et al., 1987). In total, 50% of participants explicitly expressed a family member’s experience with symptoms of anxiety and/or depression after the school closures, in accordance with recent research (Tang et al., 2020). Fear of being infected, confinement, lack of routine, as well as a decline in peer interaction are all factors that contributed to experiences of anxiety and depression among participants. Educators and psychologists should encourage developmentally appropriate family discussions about COVID-19, as research found that children who discussed the pandemic with their parents had fewer symptoms of depression, anxiety, and stress (Tang et al., 2020).

Impacts on technology usage

Technology has become essential to maintain social, physical, emotional, and intellectual well-being during the COVID-19 pandemic (Goldschmidt, 2020). Our data demonstrated an increase in technology usage among children post-closure, showing that over 40% of families turned to technology to keep their children occupied. One participant commented, “my 6-year-old, who used to hardly use any electronics, became addicted during the pandemic.”

Screen time can be broken into two categories: *active* and *passive* (Sweetser et al., 2012). Active screen time includes completing homework, learning, or socializing online. Passive screen time includes TV viewing and watching videos (Sweetser et al., 2012). Active screen time has been associated with positive benefits, while passive screen time, especially among young children, can have negative impacts on cognitive development (Sweetser et al., 2012). Research indicates that children who engage in excessive passive screen time experience poor mental and physical health outcomes (Rosen et al., 2014). For instance, negative health impacts such as eye problems, headaches, and tiredness have been associated with technology use among children (Smahel et al., 2015).

However, increased technology usage may be positive if families are engaging in co-viewing, whereby they engage in online media together so parents can facilitate important discussions. Co-viewing was found to develop children’s vocabulary and provide an in-depth understanding of new content (Takeuchi & Stevens, 2011, as cited in Goldschmidt, 2020). Indeed, 19% of participants indicated that they were spending more time with their families because of the school closures. Watching movies and television programs is an effective family activity when outdoor and social activities are limited. Further research could investigate the type of engagement with technology to better understand the specific risk factors involved.

Impacts on socialization

School closures inevitably led to a decline in peer relationships among school-aged children. Several participants commented on the lack of socialization experienced by their children ($n = 3$). One participant stated, “[my] son’s world has grown very small.” Another commented, “not being with friends and no social interaction is causing major problems especially for my autistic son who has backtracked on social skills.” For some participants ($n = 3$), this decrease was exacerbated by the cessation or decline of extracurricular activities and therapies.

These findings point to a reduction in social support and interpersonal attachment among school-aged children with learning differences. Studies have found that decreased social support is associated with lower cognitive performance during the following year (Dickinson et al., 2011). Similarly, a lack of interpersonal attachment is associated with poor physical, emotional, and mental health (Baumeister & Leary, 1995). Research about best practices to maintain and improve peer relationships, as well as to facilitate the reconnection of children to therapies and support services during and after COVID-19 school closures, is sorely needed.

Impacts on learning

In total, 38% of participants mentioned that their children were engaged in virtual learning as a means to replace traditional in-person schooling. Online learning presents several challenges for children and parents. The digital divide is present in households that have limited access to technology, Wi-Fi, and the knowledge to navigate new applications such as Zoom. One participant mentioned that their child had to use their computer for online learning because this was the only resource available. Statistics Canada found that 58% of Canadian households do not have enough technological tools for all family members to be able to work / study in the home (2021). For families with young children, parental support or supervision is required to facilitate successful connection to Zoom classes and other technology-based learning tasks. Children with disabilities require further assistance to accommodate their diverse learning needs. These burdens are placed directly on parents and may explain why several participants ($n = 5$) indicated an alteration in parent routine after the school closures occurred.

As mentioned, participants expressed varying opinions about the success of online learning. Opinions ranged from “excellent” to “a disaster.” In particular, one participant stated that their child’s “reading progress went down” as a result of home-based learning. These findings suggest a lack of consistency in the success of online learning and the inability to adequately address individual student learning needs. Individualized learning strategies are necessary to allow school-aged children with learning differences and disabilities to succeed in this environment.

CONCLUSION

We found that school closures led to disruptions in family routines, which negatively impacted families socially and emotionally. These disruptions took the form of a cease or decline in therapy and extracurriculars, increased technology usage, fewer learning opportunities, and decreased

socialization. While we found that some schools attempted to provide additional services, the sum of their response was neither systematic nor comprehensive. We believe that such a lack of action exacerbates the oppression of people with disabilities and their caregivers. The most influential decision-makers missed an opportunity to comprehensively mitigate the negative impacts of the disruption of family routines and to empower impacted families.

In the future, when forming school or governmental policy, decision-makers should first seek feedback from relevant stakeholders and implement innovative solutions. If schools and community groups proactively implement solutions that provide families with necessary resources, they can limit the negative impacts of future crises. Potential solutions include the creation of comprehensive remote services and the teaching of skills in routine building. Future research should explore the effectiveness of such protective factors against the deleterious results of school closures, especially in regard to disruptions in family routines.

Limitations, generalizability, and future research directions

This exploratory, transformative, qualitative study is a first step in highlighting the impacts of school closures due to COVID-19 on family routines. The sample was small and limited to Québec. Therefore, it may not reflect the experiences of families across Canada. To better understand global circumstances of the pandemic and uncover generalizable results, future research should consider a larger sample size, other qualitative frameworks, quantitative methods, and recruiting participants across North America.

Additionally, the authors focused on the responses of parents and guardians regarding the impacts of school closures and did not seek demographic information such as participants' sex, gender, employment, education, or socioeconomic status. Demographic information might have been useful to underscore nuances in the data. Future research should also consult with stakeholders for feedback on the questionnaire to ensure that the research addresses their needs.

All participants were English-speaking. Although unintentional, this factor excludes the large, predominant French-speaking population in Québec. Likewise, 100% of participants had one or more children with disabilities. Therefore, these results cannot be generalized to families with children who do not have disabilities. Furthermore, the authors did not triangulate data for this preliminary study. The data was also collected with purposive sampling, which can create bias because it is not randomized.

Implications

The present study extends the current literature on the changes in family routine due to long-term school closures, the impacts of disruptions in routine on families, and the mental health of families during the pandemic. The findings highlight major shifts in routine among families of children with disabilities after the school closures, including increased technology usage, a decrease in socialization, a cessation or decline in extracurriculars and therapies, and an increase in symptoms of depression and anxiety.

While the schools in Québec have re-opened since the initial March 2020 school closure, intermittent school closures have continued as needed to combat the spread of COVID-19 (Kwabena Oduro, 2022). In the event of a future school closure, psychologists and educators should implement methods to support families in the creation of consistent, healthy, and personalized routines. Research has found that families preserved and created new routines to structure their life to create a stable and assuring environment for their children during the ever-evolving context of the pandemic (Camden et al., 2020). Power structures, such as schools and government organizations, must help families become better equipped to create routines amidst social, political, and economic change to feel safe and to promote healthy child development. Psychologists and educators could inform families about the importance of routines, rules, and structure by encouraging families to establish specific mealtimes and bedtimes, limiting the use of technology per day, and providing daily schedule templates.

Equally, decision-makers could enact laws to establish comprehensive remote support services, as well as provide funding for parents to hire extra support so that they and their children are better able to maintain school and work routines as established prior to the pandemic. Notably, although participants discussed the social, emotional, and physical impacts of school closures on family routine, none discussed how economic downturns affected daily routines. Future research should work to provide a broader understanding of how COVID-19-induced economic strain can negatively impact mental health and family organization.

REFERENCES

- Ali, S. T., Kadi, A. S., & Ferguson, N. M. (2013). Transmission dynamics of the 2009 influenza A (H1N1) pandemic in India: The impact of holiday-related school closure. *Epidemics*, 5(4), 157–163. <https://doi.org/10.1016/j.epidem.2013.08.001>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2021). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772–1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Barton, A. W., Brody, G. H., Yu, T., Kogan, S. M., Chen, E., & Ehrlich, K. B. (2019). The profundity of the everyday: Family routines in adolescence predict development in young adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 64(3), 340–346. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.08.029>
- Bates, C. R., Nicholson, L. M., Rea, E. M., Hagy, H. A., & Bohnert, A. M. (2021). Life interrupted: Family routines buffer stress during the COVID-19 pandemic. *Journal of Child and Family Studies*, 30(11), 2641–2651. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02063-6>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bellis, W. (2021). Will you see my son? In A. Banerjee & S. Thavaraj (Eds.), *Odell's clinical problem solving in dentistry* (4th ed., pp. 231–235). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2016-003918-9>
- Bennett, C. L. (2022). Disability studies as a framework for research [PowerPoint slides]. University of Washington. <https://www.cs.washington.edu/mssi/2016/Si2016-Bennett-Disability-Studies-and-Research-final.pdf>
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33–55. <https://doi.org/10.1177/1074840707312237>
- Block, P., Pereira, E. L., Guedes de Mello, A., & Sakellariou, D. (2021). Introduction to the special issue: Disability and COVID-19. *Disability Studies Quarterly*, 41(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v41i3.8440>
- Boyd, B. A., McCarty, C. H., & Sethi, C. (2014). Families of children with autism: A synthesis of family routines literature. *Journal of Occupational Science*, 21(3), 322–333. <https://doi.org/10.1080/14427591.2014.908816>
- Bridley, A., & Jordan, S. S. (2012). Child routines moderate daily hassles and children's psychological adjustment. *Children's Health Care*, 41(2), 129–144. <https://doi.org/10.1080/02739615.2012.657040>
- Camden, C., Malboeuf-Hurtubise, C., Roberge, P., Généreux, M., Lane, J., Jasmin, E., Kalubi, J.-C., Bussières, E.-L., Chadi, N., & Montreuil, M. (2020). *Les répercussions de la pandémie de la COVID-19 sur la santé mentale des enfants de 5-12 ans et les défis particuliers vécus par les enfants ayant des enjeux neurodéveloppementaux : une synthèse des recommandations*. Canadian Institutes of Health Research.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education – Implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441–457. <https://doi.org/10.1080/13603110802377482>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Das, A. S., Bonny, F. A., Mohosin, A. B., Rashid, S. F., & Hasan, M. T. (2021). Co-exploring the effects of COVID-19 pandemic on the livelihood of persons with disabilities in Bangladesh. *Disability Studies Quarterly*, 41(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v41i3.8377>
- De Luca, G., Van Kerckhove, K., Coletti, P., Poletto, C., Bossuyt, N., Hens, N., & Colizza, V. (2018). The impact of regular school closure on seasonal influenza epidemics: A data-driven spatial transmission model for Belgium. *BMC Infectious Diseases*, 18(1), Article 29. <https://doi.org/10.1186/s12879-017-2934-3>
- Dickinson, W. J., Potter, G. G., Hybels, C. F., McQuoid, D. R., & Steffens, D. C. (2011). Change in stress and social support as predictors of cognitive decline in older adults with and without depression. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 26(12), 1267–1274. <https://doi.org/10.1002/gps.2676>
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4), 381–390. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.381>
- Flannery, K. B., & Horner, R. H. (1994). The relationship between predictability and problem behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 4(2), 157–176. <https://doi.org/10.1007/bf01544110>
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 819–820. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88–90. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.013>
- Green, V. A., Sigafos, J., Pituch, K. A., Itchon, J., O'Reilly, M., & Lancioni, G. E. (2006). Assessing behavioral flexibility in individuals with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 230–236. <https://doi.org/10.1177/10883576060210040401>
- Halder, N., Kelso, J. K., & Milne, G. J. (2010). Analysis of the effectiveness of interventions used during the 2009 A/H1N1 influenza pandemic. *BMC Public Health*, 10, Article 168. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-168>
- Harris, A. N., Stoppelbein, L., Greening, L., Becker, S. P., Luebke, A., & Fite, P. (2014). Child routines and parental adjustment as correlates of internalizing and externalizing symptoms in children diagnosed with ADHD. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(2), 243–253. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0396-4>
- Inglesby, T. V., Nuzzo, J. B., O'Toole, T., & Henderson, D. A. (2006). Disease mitigation measures in the control of pandemic influenza. *Biosecurity and Bioterrorism: Biodefense Strategy, Practice, and Science*, 4(4), 366–375. <https://doi.org/10.1089/bsp.2006.4.366>
- Johnson, A. J., Moore, Z. S., Edelson, P. J., Kinnane, L., Davies, M., Shay, D. K., Balish, A., McCarron, M., Blanton, L., Finelli, L., Averhoff, F., Bresee, J. S., Engle, J., & Fiore, A. (2008). Household responses to school closure resulting from outbreak of influenza b, North Carolina. *Emerging Infectious Diseases*, 14(7), 1024–1030. <https://doi.org/10.3201/eid1407.080096>
- Kwabena Oduro. (2022, January 7). Safety concerns abound as Quebec students head back to school this week. *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/safety-concerns-quebec-students-back-to-school-1.6317077>

- Manning, J., Billian, J., Matson, J., Allen, C., & Soares, N. (2021). Perceptions of families of individuals with autism spectrum disorder during the COVID-19 crisis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2920–2928. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04760-5>
- Mertens, D. M. (2017). Transformative research: Personal and societal. *International Journal for Transformative Research*, 4(1), 18–24. <https://doi.org/10.1515/ijtr-2017-0001>
- Munger, K. M., & Mertens, D. M. (2011). Conducting research with the disability community: A rights-based approach. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(132), 23–33. <https://doi.org/10.1002/ace.428>
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., Mendoza, J. S., & Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, 35, 364–375. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.036>
- Rotarou, E. S., Sakellariou, D., Kakoullis, E. J., & Warren, N. (2021). Disabled people in the time of COVID-19: Identifying needs, promoting inclusivity. *Journal of Global Health*, 11, Article 03007. <https://doi.org/10.7189/jogh.11.03007>
- Smahel, D., Wright, M. F., & Cernikova, M. (2015). The impact of digital media on health: Children's perspectives. *International Journal of Public Health*, 60(2), 131–137. <https://doi.org/10.1007/s00038-015-0649-z>
- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284–299. <https://doi.org/10.1097/01.ivc.0000290352.32170.5a>
- Statistics Canada. (2021, May 3). *School closures and COVID-19: Impacts on children*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/2021009/sc-fe-eng.htm>
- Steinglass, P., Bennett, L. A., Wolin, S. J., & Reiss, D. (1987). *The alcoholic family*. Basic Books.
- Stern, A. M., Cetron, M. S., & Markel, H. (2009). Closing the schools: Lessons from the 1918–19 U.S. influenza pandemic. *Health Affairs*, 28(Supplement 1), w1066–w1078. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.28.6.w1066>
- Sweetser, P., Johnson, D., Ozdowska, A., & Wyeth, P. (2012). Active versus passive screen time for young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 94–98. <https://doi.org/10.1177/183693911203700413>
- Tang, S., Xiang, M., Cheung, T., & Xiang, Y.-T. (2020). Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. *Journal of Affective Disorders*, 279, 353–360. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.016>
- United Nations Sustainable Development Group. (2020). *A disability-inclusive response to COVID-19* [Policy brief]. United Nations. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-disability-inclusive-response-covid-19>
- Wong, K. K., Shi, J., Gao, H., Zheteyeva, Y. A., Lane, K., Copeland, D., Hendricks, J., McMurray, L., Sliger, K., Rainey, J. J., & Uzicanin, A. (2014). Why is school closed today? Unplanned K-12 school closures in the United States, 2011–2013. *PLOS ONE*, 9(12), Article e113755. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0113755>

APPENDIX: ONLINE QUESTIONNAIRE (VERSION: ENGLISH)

Q1: What is your age?

- ☐ 20–30 years old
- ☐ 31–40 years old
- ☐ 41–60 years old
- ☐ 60+ years old

Q2: How many children do you have at home?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5+

Q3: What is your nationality?

- ☐ Canadian
- ☐ American
- ☐ Other _____

Q4: What is your marital status?

- ☐ Single
- ☐ Married
- ☐ Co-habiting
- ☐ Divorced
- ☐ Other _____

Q5: Do one or more of your children have learning differences, such as Autism Spectrum Disorder, Dyslexia, Down Syndrome, ADHD etc. or require accommodations and/or services provided by the school, such as in-classroom assistance, extra time, speech therapy, occupational therapy etc.?

- ☐ Yes _____
- ☐ No

Q6: What city do your children go to school in?

- ☐ Montréal
- ☐ Montréal-west

Q7: Are you home-schooling?

- ☐ Yes _____
- ☐ No

Q8: If you are home-schooling, please describe some activities that you are using or strategies?

Q9: What was your daily child-parent routine like **before** the school closure?

Q10: What is your daily child-parent routine like **since** the school closure?

Q11: How has your family been impacted emotionally due to the school closure?

Q12: Has your school attempted to switch to online services, or continue to provide some type of support? If so, how?

- ☐ Yes _____
- ☐ No

Q13: Is there anything else you would like to add about how the school closure has impacted your life?

Key:

_____ = long-answer question

- ☐ = multiple choice question

GUSTINA GIORDANO, MEd, is a doctoral student at the Illinois School of Professional Psychology at National Louis University. She holds a master's degree in educational psychology from McGill University. Her main research and theoretical interests lie in the areas of social inclusion and social policy for persons with developmental disabilities. She is particularly interested in the impact of routines on families, the postsecondary outcomes for young adults with developmental disabilities, and best practices in treatment. She is currently a learning specialist at the North Shore Learning Clinic, working directly with students who have learning disabilities to help improve executive functioning abilities as well as school and postsecondary outcomes. gustina.giordano@mail.mcgill.ca

KATJA KATHOL, BA, MEd, holds a master's degree in educational psychology from McGill University. There, her research focused on improving outcomes for students with diverse needs in school and society. She currently works in the field of customer education, advancing eLearning best practices with a person-first approach. Still an active member of the Montréal community, Katja also sits on the Board of Directors at the Sexual Health Network of Quebec, where she seeks to reduce local and provincial barriers to sexual health education. katja.kathol@mail.mcgill.ca

TARA FLANAGAN, PhD, is an associate professor within the Department of Educational and Counselling Psychology (ECP). Her main research and theoretical interests lie in the areas of social cognition, social inclusion, and social policy for persons with developmental disabilities. She is particularly interested in the transition from school to the community for young adults with disabilities, self-determination, and in the notions of adulthood and quality of life for individuals on the autism spectrum. She has also served as chair of McGill's Joint Board-Senate Committee on Equity Subcommittee on Persons with Disabilities. This subcommittee is comprised of a wide array of students, faculty, and staff across McGill University who are invested in recommending university policy and in promoting a more inclusive McGill. taradawn.flanagan@mcgill.ca

GUSTINA GIORDANO, MEd, est doctorante à l'Illinois School of Professional Psychology du National Louis University. Elle détient une maîtrise en psychologie de l'éducation de l'Université McGill. Ses principaux intérêts de recherche et théoriques se situent dans les domaines de l'inclusion sociale et des politiques sociales pour les personnes ayant des déficiences développementales. Elle s'intéresse particulièrement à l'impact des routines sur les familles, aux résultats postsecondaires pour les jeunes adultes ayant des déficiences développementales et aux meilleures pratiques de traitement. Elle travaille actuellement comme spécialiste de l'apprentissage à la North Shore Learning Clinic, où elle aide directement les étudiants ayant des troubles d'apprentissage à améliorer leurs capacités de fonctionnement exécutif ainsi que leurs résultats scolaires et postsecondaires. gustina.giordano@mail.mcgill.ca

KATJA KATHOL, BA, MEd, détient une maîtrise en psychologie de l'éducation de l'Université McGill. Ses recherches portaient sur l'amélioration des résultats pour les étudiants aux besoins diversifiés à l'école et dans la société. Elle travaille actuellement dans le domaine de l'éducation des clients, faisant progresser les meilleures pratiques en matière d'apprentissage en ligne avec une approche centrée sur la personne. Toujours active au sein de la communauté montréalaise, Katja siège également au conseil d'administration du Réseau québécois pour la santé sexuelle, où elle cherche à réduire les obstacles locaux et provinciaux à l'éducation en matière de santé sexuelle. katja.kathol@mail.mcgill.ca

TARA FLANAGAN, PhD, est professeure agrégée au sein du Département de psychologie de l'éducation et du counseling. Ses principaux intérêts de recherche et théoriques se situent dans les domaines de la cognition sociale, de l'inclusion sociale et des politiques sociales pour les personnes ayant des déficiences intellectuelles. Elle s'intéresse particulièrement à la transition de l'école à la communauté pour les jeunes adultes handicapés, à l'autodétermination et aux notions d'âge adulte et de qualité de vie pour les personnes sur le spectre de l'autisme. Elle a également été chaire du McGill's Joint Board-Senate Committee on Equity Subcommittee on Persons with Disabilities. Ce sous-comité est composé d'un large éventail d'étudiants, de professeurs et de membres du personnel de l'Université McGill, qui s'investissent dans la recommandation de politiques universitaires et la promotion d'une université plus inclusive. taradawn.flanagan@mcgill.ca

TISSER DES LIENS ENTRE LES FAMILLES IMMIGRANTES ET LES ÉCOLES EN CONTEXTE DE PANDÉMIE : DÉFIS RENCONTRÉS ET STRATÉGIES MISES EN ŒUVRE PAR DES AGENT.E.S ÉCOLE- FAMILLE IMMIGRANTE-COMMUNAUTÉ

GABRIELLE MORIN et GENEVIÈVE AUDET *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article s'intéresse aux pratiques d'agent.e.s école-famille-communauté pendant la première vague de COVID-19 au Québec. En effet, cette situation a particulièrement affecté les familles cumulant plusieurs vulnérabilités; notamment les familles d'immigration récente et a eu un impact sur les manières de tisser des liens entre elles et les écoles. Les résultats sur lesquels reposent cet article proviennent de l'analyse thématique de 12 récits de pratique recueillis auprès de ces agent.e.s. L'analyse menée a permis d'identifier les défis rencontrés et les stratégies mises en œuvre pour rapprocher les familles immigrantes et les écoles. Ces résultats nous permettent notamment de souligner la présence d'une frontière entre l'école québécoise et les familles immigrantes.

**FORGING TIES BETWEEN IMMIGRANT FAMILIES AND SCHOOLS IN A
PANDEMIC CONTEXT: CHALLENGES ENCOUNTERED AND STRATEGIES
IMPLEMENTED BY SCHOOL-IMMIGRANT FAMILY-COMMUNITY LIAISON
OFFICERS**

ABSTRACT. This article examines the practices of school-family-community liaison officers during the first wave of COVID-19 in Québec. The pandemic significantly impacted families facing multiple vulnerabilities, particularly recently immigrated families, and affected the ways ties were established between these families and schools. The findings of this article are based on a thematic analysis of 12 practice stories collected from these liaison officers. The analysis identified the challenges encountered and the strategies implemented to bridge the gap between immigrant families and schools. The results notably highlight a boundary between Québec schools and immigrant families.

En mars 2020, la pandémie de COVID-19 a amené le gouvernement du Québec à décréter l'état d'urgence sanitaire. Le confinement de la population fut l'une des mesures mises en place de manière unilatérale, menant ainsi à la fermeture des écoles pendant plusieurs semaines (Radio-Canada, 2020). Le ministère de l'Éducation et les directions d'écoles ont demandé aux enseignant.e.s d'entrer en contact chaque semaine avec les élèves (trois fois par semaine pour les écoles primaires et une fois par semaine pour les écoles secondaires) afin de poursuivre la scolarisation à la maison (Russo et al., 2020). Cette situation a particulièrement affecté les familles cumulant plusieurs vulnérabilités; notamment les familles d'immigration récente, dont le lien avec le milieu scolaire a été fragilisé.

Le projet *Tisser des liens* (Audet et al., 2020) a donné la parole à des agent.e.s dédiés à l'établissement de relations entre les écoles, les familles immigrantes et des organismes communautaires, qui travaillent souvent dans l'ombre. Ainsi, par le biais de récits de pratique (Desgagné, 2005), nous avons souhaité éclairer le contexte dans lequel ils et elles interviennent au quotidien en documentant du même coup les ajustements qu'ils et elles ont eu à faire en contexte de pandémie. Dans cet article, nous mobilisons donc leurs témoignages afin, d'abord, de mettre en lumière comment, dans de ce contexte unique et particulier, ils et elles ont su relever les défis qui se présentaient. Nous discuterons ensuite la manière dont, au cœur de ces interactions, les frontières ethniques (Juteau, 2015) se déploient concrètement au sein des milieux scolaires et comment elles impactent les pratiques des agent.e.s école-famille-communauté (EFC).

À notre connaissance, cet angle d'approche n'a pas encore été exploité dans la littérature scientifique s'intéressant aux relations école-famille immigrante.

PROBLÉMATIQUE

Dans les 20 dernières années, une attention toute particulière a été portée à la collaboration entre les milieux scolaires et les familles immigrantes. Considérés comme un incontournable dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998), les enjeux associés à cette collaboration ont entre autres été documentés dans l'objectif de mettre en œuvre des politiques et des pratiques visant la promotion de la démocratie au sein des écoles, de favoriser la participation citoyenne des parents (Vatz Laaroussi et al., 2008) ainsi que de soutenir la réussite des élèves (Gosselin-Gagné, 2018). À cet égard, une méta-analyse a documenté l'impact positif des relations école-famille immigrante en particulier sur les

leurs besoins diversifiés des familles et le vécu scolaire des élèves issu.es de l'immigration (McAndrew et al., 2015).

Les études qui se sont intéressées à la relation entre l'école et les familles immigrantes, tant au Québec qu'en France, insistent souvent sur le caractère inégalitaire de cette relation. Pour appuyer leurs propos, les auteur.e.s évoquent que la participation parentale est largement définie par l'institution scolaire (Conus, 2018; Farmer et Labrie, 2008; Vatz Laaroussi et al., 2008), un peu comme s'il y avait une manière attendue, par les familles, de concrétiser leur implication. Avec le temps, le discours sur la participation parentale s'est transformé vers un discours axé sur la collaboration et le partenariat EFC (Larivée et al., 2019; Charette et Kalubi, 2016; Charette, et al., 2019). Le modèle collaboratif sous-entend que la famille et l'école soient placées dans un rapport asymétrique (Vatz Laaroussi et al., 2008). Toutefois, comme le rapporte Vatz Laaroussi et al. (2008), il semblerait que l'école donne souvent l'impression de reconnaître et d'attribuer une relation égalitaire entre elle et les parents, sans pour autant leur reconnaître une compétence (Audet, 2008). Dans ce type de rapport asymétrique (Périer, 2017), les parents sont invités à s'impliquer selon les termes limités et définis par l'école (Vatz Laaroussi et al., 2008). Pour leur part, les parents semblent déployer divers moyens ou stratégies pour s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant, qu'elles soient reconnues ou non par les milieux scolaires (Audet, à paraître). Devant cet écart, la nécessité d'avoir accès à un espace de médiation semble se dessiner (Vatz Laaroussi et al., 2008), d'autant plus que des auteur.e.s ont documenté que ces espaces, qui peuvent être des organismes dédiés aux immigrants, liés aux communautés d'origine ou à vocation religieuse, constituent des espaces de réparation de l'expérience (Glasman, 2001) et d'appropriation de l'expérience migratoire (Kanouté et al., 2008) pour les familles. Cette médiation peut également être réalisée par des personnes, qu'on désigne sous le terme large d'agent.e.s EFC.

Les agent.e.s EFC jouent un rôle à la croisée des milieux communautaires, scolaires et familiaux (TCRI, 2011; Charette et Kalubi, 2016). Ils s'inscrivent dans la lignée des recherches qui ont documenté l'apport des collaborations EFC pour soutenir à la fois l'expérience sociale et scolaire des élèves et celle de leurs parents en contexte migratoire (Bilodeau et al., 2011; Kanouté et al., 2011). Bien que leurs dénominations soient diverses, ces agent.e.s ont un objectif commun : favoriser le partage d'informations entre les différents milieux de vie des enfants, souvent structurés autour de la famille, de l'école et de la communauté, afin de favoriser l'établissement de relations EFC qui soutiennent la réussite éducative des enfants (Audet et Potvin, 2013; Charette et Kalubi, 2016). Ils poursuivent

des objectifs à la fois sociaux et familiaux et se retrouvent principalement au primaire, alors qu'au secondaire les interventions se centrent davantage directement sur l'enfant (Bilodeau et al., 2011). Ils et elles sont engagé.e.s par des centres de services scolaires¹ ou des écoles (affiliation scolaire) ou des organismes communautaires (affiliation communautaire) et jouent un rôle de facilitateur.rice.s de liens. Dans cet article nous nous intéressons aux pratiques de ces deux types d'agent.e.s, et plus spécifiquement aux défis rencontrés dans leur pratique en contexte de pandémie et aux stratégies mises en œuvre pour tisser ces liens entre les familles immigrantes et les écoles.

CADRE THÉORIQUE

Ces agent.e.s contribuent à réduire ou à pallier les barrières qui existent entre l'école et la famille (Charette et Kalubi, 2016). Ils et elles y arrivent principalement en accordant beaucoup de temps aux familles et en faisant preuve d'une grande flexibilité dans leurs interventions (Charette et Kalubi, 2016), redonnant ainsi du pouvoir d'agir à celles-ci (Charette et al., 2019), et soutenant leur processus d'acculturation. Toutefois, ils et elles sont nombreux.ses à rencontrer certaines résistances provenant des milieux scolaires (Charette et al., 2019). Entre autres, les normes du domaine communautaire auquel certain.e.s agent.e.s sont affilié.e.s peuvent entrer en conflit avec le cadre normé des écoles. De plus, comme ce poste est encore en émergence, il semblerait que la légitimité des agent.e.s soit toujours à négocier dans certains milieux (Charette et al., 2019).

La réussite du partenariat EFC implique un rapport égalitaire entre l'école et les familles où la complémentarité de chacun des acteurs est reconnue et leur rôle bien défini (Charette et Kalubi, 2016). De plus, ce type de collaboration doit être basé sur le respect mutuel des acteur.rice.s impliqué.e.s, le partage des responsabilités et des compétences ainsi que la mise en commun des objectifs (Charette et Kalubi, 2016). L'agent.e tente, pour sa part, d'assurer l'établissement et le maintien de ce rapport égalitaire par le biais de la médiation (Vatz Laaroussi et al., 2008).

La littérature relève également que la participation des familles immigrantes est influencée par de nombreuses barrières structurelles (Charette et Kalubi, 2016) relatives au processus d'immigration (Vatz Laaroussi et al., 2008). Nous pouvons entre autres penser à la maîtrise de la langue d'instruction, la connaissance du système scolaire local, des horaires atypiques de travail ou encore l'accès aux transports. De plus, comme le soulignent Farmer et Labrie (2008), la participation parentale

est modulée par leur capacité à s'appropriier les normes sociales de l'institution scolaire. Ceux qui y arrivent ont accès à une place privilégiée alors que les autres demeurent en périphérie. La distance entre les familles et le milieu scolaire se voit alors être distribuée inégalement.

Qu'en a-t-il été de cette collaboration en contexte de pandémie? En quoi la fermeture des écoles a-t-elle modifié la pratique des agent.e.s? C'est que nous avons voulu documenter avec ce projet.

Dans le cadre de cet article, c'est par la traversée d'une « frontière ethnique » (Juteau, 2015) que nous envisageons la relation école-famille immigrante. Ainsi appréhendées, les relations entre l'école et les familles immigrantes s'inscrivent dans un contexte de relations sociales teintées par la colonisation et les migrations internationales contemporaines (Juteau, 2015) dans laquelle le groupe majoritaire contrôle des ressources économiques et sociales. Cette posture inégalitaire entre groupe majoritaire et groupes minoritaires se traduit par l'instauration d'une culture nationale à l'image des caractéristiques du groupe majoritaire, alors perçues comme étant universelles. Les caractéristiques associées à la culture nationale permettent alors d'identifier les membres et les non-membres du groupe majoritaire (Barth, 1995). L'adoption de ces caractéristiques par les membres des groupes minoritaires ou leurs revendications à ne pas les adopter modulent alors leur capacité à jouer certains rôles dans la société (Barth, 1995; Juteau, 2015). Ce cadre nous apparaît porteur pour poser un regard plus critique sur la manière dont les rapports école-famille immigrante se déploient en contexte de pandémie et comment s'y manifestent les frontières structurelles, à la lumière des propos des agent.e.s école-famille immigrante-communauté, des défis rencontrés et des stratégies mises en place.

OBJECTIFS

Cet article poursuit trois objectifs. D'une part, il vise à documenter, à partir de récits de pratique, les défis rencontrés par les agent.e.s dans leur intervention en contexte de pandémie et, d'autre part, à faire état des stratégies mises en œuvre pour surmonter ces défis. Finalement, il vise à apprécier les défis rencontrés et les stratégies mises en œuvre sous l'angle de la théorie des frontières ethniques (Juteau, 2015).

MÉTHODOLOGIE

Afin de recueillir les pratiques des agent.es EFC, nous avons opté pour les récits de pratique (Desgagné, 2005). Une fois recruté.e.s par l'envoi électronique d'une affiche dans les réseaux des deux types d'agent.e.s

présentés plus haut (affiliation scolaire et communautaire), les agent.e.s devaient choisir une situation relative à leur pratique qui mettait en scène une famille immigrante et qui s’était déroulée pendant la période associée à la première vague de COVID-19. Elle devait aussi avoir constitué défi à relever et être porteuse d’apprentissages. Des entretiens d’environ 30 minutes ont été réalisés par visioconférence entre le mois de juin et le mois de septembre 2020 auprès de 12 agent.e.s de liaison EFC. La première partie, largement inspirée de l’entretien d’explicitation (Vermersch, 2014) amenait l’agent.e à raconter la situation choisie. La seconde partie, inspirée de la méthode d’entretien compréhensif de Blanchet et al. (1992), l’invitait à adopter une position de recul sur l’événement raconté, en en tirant des leçons pour sa propre pratique et pour tout.e autre agent.e qui vivrait un événement semblable. Les entretiens ont été retranscrits et mis en forme, puis les participant.e.s ont ensuite été invité.e.s à valider leur récit. Un recueil contenant les 12 récits de pratique dont nous disposons à l’issue de ce projet a été publié (Audet et al., 2020) et est disponible en ligne.

TABEAU 1. Caractéristiques des personnes participantes (n=12)

Participant.e.s	Années d'expérience	Affiliation
Anna	3	Scolaire
Ghi	10	Communautaire
Jahir	7	Scolaire
Jessica	Moins d'un an	Communautaire
Léanne	4	Scolaire
Maclé	3	Scolaire
Majda	Moins d'un an	Communautaire
Maria	4	Communautaire
Mima	2	Communautaire
Nadia	2	Communautaire
Patsy	2	Scolaire
Sunita	20	Scolaire

C’est sur ces versions validées des récits qu’une analyse thématique a été menée (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette dernière, par une démarche itérative, a permis d’identifier cinq défis que les agent.es ont rencontrés pendant la première vague de COVID-19. Partant de ces défis, il nous a également été possible de mettre en évidence trois stratégies qui ont été déployées pour les surmonter.

RÉSULTATS

Nous présentons ici les défis et les stratégies ayant émergé de notre analyse des récits de pratique d'agent.e.s EFC en contexte de pandémie. Des extraits des récits ont été ajoutés, afin d'appuyer nos propos.

LES DÉFIS RENCONTRÉS

Maintenir (et parfois créer) le lien

Un des plus grands défis que les agent.e.s ont rencontré pendant la période fermeture des écoles dans le cadre de la première vague de COVID-19 au Québec a été de maintenir un lien avec les familles. Ces dernier.ère.s ont rencontré un nombre considérable de défis pour joindre les familles. Certaines écoles n'avaient pas leurs coordonnées parce qu'elles avaient plutôt l'habitude de se reposer sur l'agent.e. pour établir un lien avec les parents d'élèves. Plusieurs familles n'ayant pas d'adresse courriel, les agent.e.s, comme les écoles d'ailleurs, n'avaient plus de moyen pour transmettre l'information qui était habituellement transmise en personne. La communication entre les enseignant.e.s et les familles a donc représenté un aspect qui a pris beaucoup de place, notamment Anna, qui en parle ainsi :

C'était comme si, pour une première fois, certains d'entre eux [des directeurs d'école] se rendaient compte qu'ils devaient rejoindre les familles. Ils avaient tendance à me demander de les rejoindre à leur place. À ce moment-là, je leur rappelais que c'était à eux de tisser ce lien avec les familles.

Devant la nécessité d'entrer en contact avec les familles, certain.e.s enseignant.e.s ont eu prendre conscience de la flexibilité, le temps et la patience que cette tâche demande. Ils et elles ont eu à appeler à plusieurs reprises les familles pour entrer en contact, et ce, parfois en-dehors des heures d'école. Anna, par exemple, remarque que certain.e.s enseignant.e.s n'ont pas mis d'énergie pour créer ces liens avec les familles, un peu comme s'ils et elles ne sentaient pas concerné.e.s. À ce propos, elle confie avoir senti que le fait qu'elle ait assuré le lien avec les familles a enlevé « une charge » aux enseignant.e.s. Dans le même ordre d'idées, les deux premières semaines du confinement ont été une « période d'ajustement » pour Patsy, période pendant laquelle il fût difficile pour elle de définir son rôle par rapport à celui des enseignant.e.s. Elle était convaincue que certaines familles n'avaient pas été rejointes et s'inquiétait pour celles-ci, mais elle ne savait pas si c'était son rôle de les contacter.

Cette même agente, Patsy, mentionne avoir alors noté une certaine « asymétrie » dans l'implication des équipes-écoles. Elle rapporte que

certain.e.s enseignant.e.s ont beaucoup communiqué avec elle, alors que d'autres « n'ont jamais donné de nouvelles ». Ghi, quant à elle, souligne bien le rôle essentiel qu'ont joué les agent.e.s dans le maintien du contact entre les écoles et les familles : « Je me suis sentie comme une super héroïne, car je crois avoir réussi à rejoindre toutes les familles que l'école n'arrivait pas à contacter! C'est un aspect de mon travail tout à fait nouveau pour moi ».

En somme, pendant la pandémie, les agent.e.s ont permis à plusieurs milieux scolaires de garder un lien avec les familles immigrantes, mais aussi de sensibiliser les écoles aux besoins et à la réalité des familles immigrantes.

Pallier la barrière linguistique

Les agent.e.s ont aussi permis de pallier la « barrière linguistique » que les milieux scolaires pouvaient rencontrer avec des familles. Jahir rapporte que plusieurs enseignant.e.s n'ont pas semblé penser au fait que certaines familles ne parlaient pas français, négligeant ainsi les communications avec celles-ci. C'est une remarque qui rejoint les inquiétudes exprimées par Patsy au sujet de certaines familles qui n'ont pas été contactées par l'école parce qu'elles ne maîtrisaient pas le français ou encore parce qu'elles n'avaient pas répondu lorsque l'enseignant.e avait essayé de les rejoindre.

Dans cette lignée, la majorité des agent.e.s s'entendent pour souligner que les ressources offertes par les écoles n'étaient pas adaptées aux besoins des familles immigrantes, particulièrement pour celles ne maîtrisant pas le français. D'une part, l'évolution rapide de la situation associée à la COVID-19 et des mesures sanitaires ont conduit le gouvernement, la santé publique et les milieux scolaires à produire énormément de communications. Les agent.e.s Ghi et Jahir ont constaté dans leurs interventions les conséquences de ces messages multiples et parfois contradictoires. Jahir dit à cet effet que les communications de l'école comportaient trop d'informations, amenant du même coup les familles à s'y perdre.

Sunita déplore dans son récit la difficulté qu'ont les écoles à faire « le petit bout de chemin » nécessaire pour envoyer aux parents des communications compréhensibles. Elle semble à cet égard parler en connaissance de cause, puisqu'elle confie également ne pas avoir constaté d'amélioration à ce niveau depuis ses 22 années d'expérience. Jahir dénonce quant à lui le manque de proactivité des milieux scolaires à soutenir les familles allophones pendant la pandémie. Il affirme s'être buté à un casse-tête administratif lorsqu'il a essayé d'organiser une mesure de soutien pour une maman. Cette situation illustre bien comment, tant au

niveau administratif qu'au niveau des outils offerts, certains milieux scolaires n'ont pas toujours su offrir des ressources adaptées aux réalités et aux besoins des familles immigrantes.

Soutenir les familles dans la poursuite de la scolarisation à domicile

Pour assurer la poursuite des activités pédagogiques à distance, les enseignant.e.s ont fait parvenir aux élèves des trousseaux d'activités électroniques. Toutefois, comme le mentionne Patsy, plusieurs domiciles n'avaient pas accès à internet et à des ordinateurs, ou ne maîtrisaient pas assez le français. C'est aussi ce qu'Anna a réalisé; l'extrait qui suit l'illustre :

Plusieurs enseignants ont mentionné qu'ils avaient envoyé les trousseaux d'activités. Cependant, ils ne comprenaient pas qu'elles n'étaient pas nécessairement adaptées aux besoins de l'élève. J'ai aussi rencontré beaucoup de réticences. Les enseignants ont été confrontés aux réalités des familles, des réalités qu'ils ne connaissaient pas.

Au niveau de la poursuite de la scolarisation à la maison, Anna regrette que les élèves de son milieu n'aient pas bénéficié d'accompagnement adapté à leurs besoins pédagogiques. Elle est convaincue que ces pratiques inégales ont laissé des « oubliés ».

Allant dans le même sens, Jahir explique que certains parents n'ont pas pu être présents aux rendez-vous prescrits par les enseignant.e.s en raison de conflits d'horaire. Certains avaient des cours de francisation ou encore un de leurs enfants avait un cours en ligne. Il ajoute que les parents étaient gênés de mentionner leur indisponibilité et n'osaient pas demander de déplacer la rencontre. Bien qu'il comprenne la difficulté qu'ont eu les enseignant.e.s à gérer toutes ces rencontres virtuelles, il a constaté une certaine « rigidité » dans leur posture et une non-prise en compte des contraintes des familles.

Concilier les besoins des familles et du milieu scolaire

Comme le rapporte Sunita, en raison de la fermeture des écoles, le suivi scolaire n'était plus d'actualité pour certains parents. Pour ces familles, l'école n'était plus une priorité en raison de la peur, de l'incertitude et des inquiétudes qu'elles vivaient. De l'autre côté, les milieux scolaires avaient le mandat de poursuivre la scolarisation des enfants à la maison et sont entrés en contact avec ceux-ci hebdomadairement. Parfois, les besoins de l'école et des familles différaient. C'était alors aux agent.e.s comme Ghi d'essayer de faire le lien entre les deux. À ce propos, elle mentionne :

Je crois que les parents étaient toujours contents d'avoir des nouvelles de l'école, mais ils étaient parfois dépassés ou n'arrivaient pas à faire de la place dans leur agenda pour traiter ces questions. En tant

qu'intervenante, même si ce n'était pas toujours facile, je n'avais pas toujours le choix et je devais présenter aux familles les besoins de l'école.

Dans l'urgence d'agir, il semblerait que ce soient parfois les besoins du domaine scolaire qui furent traités en priorité. Ghi dit à cet effet qu'elle a l'impression que « tout le reste a été négligé ». Patsy abonde dans le même sens :

Après cette période d'incertitude, les choses se sont replacées, particulièrement celles qui avaient un lien avec l'école, comme les travaux scolaires. Pour moi, c'était une bonne chose. En même temps, je me disais que c'était du superflu si les besoins de base des familles n'étaient pas comblés.

Apprendre à intervenir à distance

Dans le cadre de l'état d'urgence sanitaire, la santé publique a introduit la notion de distanciation physique pour lutter contre la propagation de la COVID-19 (INSPQ, 2021). Peu de temps après, la fermeture des écoles et des lieux publics a poussé les gens au confinement à domicile obligatoire. Pour de nombreux agent.e.s qui étaient habitué.e.s d'être en contact étroit avec leurs familles, cette distance imposée a représenté un défi de taille. Les situations qui se présentaient à elles et eux étaient plus complexes, mais devaient également être gérées par téléphone ou par courriel. Il n'était plus possible de se déplacer pour faire des interventions de proximité. Par exemple, Jessica a trouvé très difficile de devoir s'en tenir à la transmission d'informations par téléphone au lieu de se rendre au domicile. Les agent.e.s, comme les familles, ont souffert de cet isolement. Pour Mima, la transition n'a pas été facile. Ses interventions qui reposaient sur des visites à domicile ont perdu leur sens. Elle ne croyait pas vraiment au télétravail, a-t-elle confié.

Certain.e.s agent.e.s, comme Nadia et Sunita, se sont retrouvées à aider des parents qu'ils et elles n'avaient jamais rencontrés auparavant. C'est un contexte qui ne facilitait pas les interventions dans l'optique où, pour plusieurs, l'élément clé de leur intervention est la relation à long terme, basée sur la confiance, qu'ils et elles créent avec les familles. C'est un processus qui, d'après les récits, prend du temps, de la patience et beaucoup d'humanité et qui a été mis à l'épreuve par la distance. D'un autre côté, tout le travail que les agent.e.s avaient fait en matière d'entretien de ce lien de confiance avec les familles avant la pandémie leur a permis de faire des interventions significatives pendant la crise. Le témoignage de Sunita l'illustre parfaitement :

Cependant, la mère ne voulant pas que l'école sache qu'elle était à l'extérieur de Montréal, elle ne répondait pas aux courriels. Comme j'ai

un lien privilégié avec cette dame, j'ai pu communiquer avec elle. Je la connais depuis son arrivée au Québec. (...) J'ai donc tout fait pour donner confiance à cette maman et la rassurer. (...) Une fois la confiance établie, la mère a fait les démarches et tout est rentré dans l'ordre.

Ce contexte a par ailleurs fait vivre de fortes émotions aux agent.e.s, qui placent souvent les relations humaines au cœur de leur travail. Patsy en témoigne dans son récit avec émotions : « Après ma première visite à leur domicile, en entrant dans ma voiture, je me suis mise à pleurer. Je venais de me rendre compte que les gens m'avaient manqué ».

Étendre son champ d'intervention devant « l'urgence »

Ce ne sont pas que les agent.e.s qui se sont retrouvé.e.s isolé.e.s. Ils et elles sont plusieurs à s'être inquiété.e.s de l'isolement des familles associé au confinement. Habituellement, les agent.e.s arrivent à placer un filet de sécurité sous les familles nouvellement arrivées en les mettant en relation avec des ressources communautaires, les accueillant à l'école ou se déplaçant à leur domicile pour répondre à leurs besoins. Cependant, en contexte pandémique, avec des ressources débordées et saturées, des mesures d'urgence qui ont tardé à être mises en place et les balises imposées par le télétravail, ils et elles ont dû redoubler d'inventivité et de proactivité pour trouver des ressources alimentaires, financières et d'habitation. Ils et elles sont plusieurs à mentionner avoir senti une « urgence d'agir » en raison des besoins pressants des familles.

Le contexte pandémique a aussi fragilisé et complexifié le contexte de plusieurs familles déjà vulnérables. Selon Anna, davantage de leurs besoins se sont retrouvés à ne pas être comblés et certains traumatismes du passé ont refait surface. Elle a fait plus d'interventions pendant la pandémie qu'à son habitude parce que « les autres intervenant.e.s ne se sentaient pas à l'aise de répondre aux besoins compliqués des familles. » Les accompagnements des agent.e.s ne se limitaient plus au domaine scolaire, mais impliquaient différentes sphères d'intervention. Elle ajoute :

Il fallait considérer plusieurs aspects et penser à court, à moyen et à long terme. Pour moi, il était évident qu'il fallait prioriser certains éléments et y aller une étape à la fois pour arriver à résoudre tous ces problèmes.

Plusieurs agent.e.s, comme Léanne, ont fait face à beaucoup de détresse pendant cette période de crise. N'ayant pas de formation en intervention, ce fut confrontant pour elle de répondre aux pleurs et à l'incertitude des familles. À ce niveau, Maria souligne l'importance de ses interventions auprès des familles :

Nous avons fait une liste des familles vulnérables et nous avons pris de leurs nouvelles pour qu'elles se sentent accompagnées. Le fait de se sentir écoutées et de savoir que nous étions là pour elles les soulageait beaucoup et leur apportait un sentiment de sécurité.

Face à ces défis liés aux lacunes de la formation, ils et elles ont su mettre en œuvre des stratégies, dont leurs récits de pratique rendent également compte.

LES STRATÉGIES DÉPLOYÉES

Favoriser la communication entre les familles et les intervenant.e.s scolaires

Afin de maintenir le lien entre les familles immigrantes et les écoles malgré le confinement, les agent.e.s ont mis de l'avant des stratégies visant à faciliter les communications entre ces acteurs. Pour Jahir, Ghi et Patsy, cette stratégie s'est concrétisée dans la traduction et l'adaptation des communications scolaires et des autorités sanitaires pour les familles ne maîtrisant pas le français. L'extrait de Jahir illustre bien cette stratégie qu'il a mise de l'avant pendant la pandémie :

Toutefois, dans le contexte de la COVID-19, j'ai adopté un rôle de transmission d'informations [...]. Je m'assurais que les communications étaient résumées. J'utilisais des verbes simples et des formulations faciles à comprendre ainsi que des éléments visuels. Je m'assurais de faire des phrases courtes, car je sais que plusieurs parents allaient les traduire. Comme je suis hispanophone, je traduais aussi mes communications en espagnol.

Maria, comme plusieurs agent.e.s, communiquait toutes les semaines avec les enseignant.e.s pour leur communiquer des nouvelles des familles. Elle accompagnait aussi les familles au téléphone pour qu'elles puissent se créer une adresse courriel afin de maintenir les communications avec l'école. « Ça représentait tout un défi. »

Encourager la participation des familles

Ghi identifie bien le rôle qu'ont incarné les agent.e.s dans la conciliation des besoins de l'école et des familles pendant la pandémie lorsqu'elle souligne le rôle de médiatrice qu'elle a joué auprès des enseignant.e.s de ses écoles. Dans ses interventions, elle a eu à rassurer les parents et à faire concilier leurs besoins avec les demandes de l'école. Dans la même veine, Léanne identifie le rôle particulier des agents dans la relation école-famille immigrante :

C'était important pour nous de les [les familles] informer de la nécessité de faire les travaux scolaires. D'un autre côté, nous ne voulions pas être

perçus comme des polices afin de conserver notre lien privilégié avec elles. Pour y arriver, il fallait que les familles voient que notre rôle n'était pas celui de l'enseignant ou de la direction. Il ne fallait pas qu'elles pensent qu'on les surveillait; il fallait plutôt qu'elles se sentent à l'aise de se confier.

Le rôle des agent.e.s se démarque de celui de l'école dans l'optique où les stratégies qu'ils et elles ont mises de l'avant pendant la pandémie pour concilier les besoins des deux parties tendaient souvent à favoriser la participation des familles immigrantes. Ces stratégies d'autonomisation (empowerment) se sont déclinées sous différentes formes dans leurs interventions : valoriser le parent et les familles, respecter le choix des familles, ne pas les faire sentir vulnérables et favoriser leur autonomie. L'extrait de Jahir énonce bien comment il a mis de l'avant les besoins de la mère qu'il accompagnait dans sa relation avec l'école en contexte pandémique :

Les parents étaient gênés de dire qu'ils n'étaient pas disponibles et n'osaient pas demander s'il y avait d'autres options. C'est ce qui est arrivé à cette dame. Elle manquait les rencontres avec les enseignants parce qu'elle était occupée avec son bébé. J'ai insisté pour qu'elle le dise à l'école et qu'elle demande un deuxième choix de plage horaire.

Faire preuve d'initiative

Une stratégie mise de l'avant par les agent.e.s en contexte pandémique pour répondre aux besoins des familles immigrantes a été de faire preuve d'initiative et de proactivité. Ils et elles y sont arrivé.e.s, entre autres, en s'inspirant de leur expérience individuelle du contexte pandémique pour aller au-devant des besoins des familles comme Jahir l'a fait et en sollicitant des ressources avant que les besoins n'émergent, comme Pasty en témoigne dans l'extrait suivant : « J'ai pris des initiatives en début de pandémie (par exemple, je suis allée au-devant des différents comités afin d'obtenir des ressources) et je crois que cela a fait une différence pour des familles. »

Pour d'autres agent.e.s comme Nadia et Maclé, une partie des initiatives qu'elles ont prises en contexte pandémique a été de sortir de leur cadre professionnel et de « briser les règles » afin de répondre aux besoins particuliers de certaines familles. L'extrait de Nadia l'illustre :

J'ai pris l'initiative de solliciter l'aide de mon réseau personnel en expliquant la situation particulière de la famille. C'était la première fois que je faisais ce type de démarche dans le cadre de mon travail. [...] En m'impliquant comme ça, je brisais quelques règles, mais, en même temps, la situation était particulière et nécessitait des moyens exceptionnels.

Utiliser les ressources avec créativité

Les restrictions associées aux mesures sanitaires et à l'intervention à distance ont amené les agent.e.s à faire preuve de créativité dans l'adaptation de leurs pratiques ainsi que dans leur utilisation des ressources disponibles. Par exemple, Mima et son organisme, qui intervenaient uniquement au domicile des familles, se sont réorienté.e.s pour offrir des ressources en ligne qui ont réellement aidé leurs parents. Pour sa part, l'organisme de Nadia s'est occupé de fournir des ordinateurs aux familles pour que les enfants puissent bénéficier des trousseaux pédagogiques et des rencontres avec leurs enseignant.e.s. Entre temps, elle s'est occupée d'aviser les enseignant.e.s pour qu'ils et elles contactent leurs élèves par téléphone et leur fassent parvenir les travaux à faire en version papier. Pour sa part, Sunita a été la ressource multilingue que les familles qui ne parlent pas français appelaient pour résoudre leurs problèmes techniques. Cette stratégie a permis aux enfants de poursuivre leur scolarisation de la maison.

Une pratique créative ayant caractérisée la pratique des agent.e.s EFC en contexte pandémique est l'utilisation qu'ils et elles ont faite des outils technologiques et des réseaux sociaux. À cet égard, les extraits de Maria et de Jessica (respectivement) sont éclairants :

[...] j'ai demandé au père de m'envoyer une demande d'amitié [sur Facebook]. Une fois ce contact virtuel créé, le contexte d'intervention a complètement changé. Je demandais au père de m'écrire en arabe en faisant des phrases courtes que je pouvais faire traduire. [...] Il m'envoyait aussi des photos de documents scolaires afin que je lui en explique le contenu.

Pour ma part, au début de la pandémie, j'avais envoyé un message texte à toutes mes familles afin qu'elles puissent communiquer avec moi par le biais de mon cellulaire professionnel. J'avais le numéro de téléphone de la maman en question. Je lui ai donc écrit pour lui dire que j'étais disponible en cas de besoin, malgré la distance. Je lui ai aussi transmis les coordonnées de mon compte Facebook professionnel. Pour elle, c'était plus facile de communiquer par écrit en raison de la barrière de la langue.

DISCUSSION

L'analyse des récits de pratique nous a permis de documenter cinq défis rencontrés par les agent.e.s ainsi que les stratégies qu'ils et elles ont mobilisées pour pallier ces derniers. Nous avons ainsi vu que les premiers sont soit de nature relationnelle (ex. une absence de lien entre les enseignant.e.s et les familles), structurelle (ex. des ressources inadaptées

aux besoins des familles) ou liée à l'intervention (ex. intervenir à distance). Les secondes, pour leur part, identifient des leviers d'intervention ayant émergé de l'adaptation des agent.e.s EFC au contexte unique et particulier qu'est celui de la pandémie de COVID-19.

Parmi les défis et les stratégies, certains font écho aux réalités des familles immigrantes déjà documentées tant au niveau de leurs besoins (Charette et Kalubi, 2016; Charette et al., 2019) qu'en ce qui a trait aux enjeux de collaboration que rencontrent les milieux scolaires vis-à-vis celles-ci (McAndrew et al., 2015; Vatz Laaroussi et al., 2008). D'autres nous semblent avoir été pris une forme particulière en contexte de pandémie. Il apparaît en effet que les agent.e.s, confronté.e.s au contexte incertain ont eu à élargir leur répertoire d'intervention en affrontant des défis tel que soutenir les familles dans la poursuite de la scolarisation à domicile ou en ayant à apprendre à intervenir à distance. Dans certains cas, ils et elles ont réussi, on l'a vu, à utiliser les ressources avec une créativité renouvelée et ainsi à sortir de leur zone de confort et à (ré)inventer, dans l'action, d'autres manières de faire. Ont-ils et ont-elles, à cet égard, bénéficié du fait que les contours de leur pratique ne sont pas si définis pour élargir ce que Giddens (1987) appellerait leur « marge de manœuvre »? Il y a lieu de croire que, dans ce contexte pandémique, la plupart des personnes qui ont choisi de participer à notre projet ont su accomplir leur travail tel des praticien.ne.s compétent.e.s, c'est-à-dire, tel que le conçoit Giddens (1987), en transformant les contraintes en ressources. Est-ce que certains défis et stratégies apparaissent être ainsi spécifiques au contexte de pandémie pour autant? Nous sommes davantage portées à penser que l'« urgence d'agir » dont ont parlé des agent.e.s dans leurs récits, les a amené.e.s à complexifier leur pratique et ainsi ajouter encore d'autres cordes à leurs arcs, au bénéfice des familles. Il serait d'ailleurs intéressant de les rencontrer à nouveau pour voir quelles leçons ces agent.e.s EFC tirent de la pandémie.

Nous portons maintenant un regard plus critique sur nos résultats. Pour ce faire, nous convoquons le concept de frontière ethnique tel que réfléchi par Juteau (2015). Celui-ci permet de comprendre les dynamiques sociopolitiques impliquées dans les relations école-famille immigrante en s'intéressant aux caractéristiques mises de l'avant par le groupe majoritaire pour établir la frontière entre « Eux » et les membres des groupes minorisés (Barth, 1995; Juteau, 2015). Par ce regard transversal sur les défis rencontrés par les agents ayant émergé de notre analyse des récits de pratique recueillis, nous souhaitons apprécier les défis rencontrés et les stratégies mises en œuvre sous l'angle de cette théorie.

Ainsi, nous discutons maintenant les résultats à la lumière des écrits sur les relations école-famille immigrante pour éclairer de quelle manière une certaine frontière ethnique (Juteau, 2015) s'articule la frontière entre le milieu scolaire et les familles immigrantes.

Un élément ressortant des données est qu'au sein de plusieurs milieux scolaires, les agent.e.s semblent être les seules personnes à maintenir et même parfois à créer le lien avec les familles immigrantes. Ils et elles nomment explicitement que certain.e.s enseignant.e.s ne sont pas au courant des réalités des familles et qu'ils et elles ne se sentent pas concerné.e.s par la création du lien avec celles-ci. Ainsi, il semblerait que la pandémie ait exacerbé dans des milieux une situation déjà dénoncée par Charette et al. en 2019(b), soit une certaine déresponsabilisation du personnel scolaire et des milieux scolaires envers les parents immigrants. Ce désintérêt nous semble se rapprocher de ce que Barth (1995) identifie comme une dichotomie entre un certain « nous » collectif et les étranger.ère.s. Cette dynamique, explique-t-il, mène les gens qui s'identifient au « nous » à percevoir a priori une limitation dans leur capacité à comprendre et à communiquer avec « l'autre ». Les récits de pratique nous permettent d'avancer que cette dichotomie semble reposer, au sein des milieux scolaires, sur le critère de la maîtrise du français, ou du moins la croyance de sa non-maîtrise. Pensons à Jahir qui a dénoncé le manque de proactivité des écoles à soutenir les familles allophones ou encore à Anna a qui les enseignant.e.s transfèrent la responsabilité de contacter les familles ne parlant pas français. Cette dynamique fait sens dans l'optique où, au Québec, la langue française est identifiée comme étant l'élément qui permet de pénétrer à l'intérieur de la culture commune, d'y participer et d'exercer sa citoyenneté (Juteau, 2015).

L'exemple rapporté par Sunita des milieux scolaires qui, selon elle, se bornent à n'envoyer à la maison que des communications en français rappelle la place accordée à la langue française comme vecteur d'identité nationale et de citoyenneté. Comme l'explique McAndrew (2011), pour certains milieux, l'adaptation à la diversité représente une menace à l'identité québécoise traditionnelle, fragilisée par son statut de majorité au sein du Canada. Cependant, il semble qu'ici, au lieu de jouer un rôle unificateur, elle force l'isolement des familles allophones ou nouvellement arrivées. De ce fait, en offrant des ressources répondant aux besoins et aux caractéristiques du groupe majoritaire, l'école mine la capacité des parents à jouer leur rôle tant vis-à-vis de l'institution scolaire que dans le soutien à la réussite de leur enfant. Garante de cette in/capacité pour les parents de jouer de leur rôle, une grande partie du travail réalisé par les agent.e.s consiste à adapter ou à mettre en place des ressources afin que celles-ci

répondent aux besoins des familles. Comme Russo et al. (2020) le mettent en lumière, le manque de soutien de la part des milieux scolaires et des centres de services scolaires pendant la pandémie a grandement affecté les chances de réussite des élèves issu.e.s de l'immigration récente et ceux de milieux moins favorisés. Le manque de proactivité de certains milieux scolaires à soutenir les familles allophones, tel que dénoncé par Jahir, a pour effet de maintenir et même d'alourdir la barrière entre l'école et les familles. La pandémie a, par ailleurs, provoqué l'adaptation de certaines pratiques afin de mieux répondre aux besoins des familles. Nous pouvons penser à la manière dont les agent.e.s se sont montrés créatif.ve.s en palliant l'insuffisance administrative par une utilisation inédite des ressources techniques, entre autres. Il serait avantageux, tant pour les écoles que les familles immigrantes, que les intervenant.e.s scolaires s'inspirent des stratégies déployées par les agent.e.s en contexte pandémique afin d'offrir des ressources et des pratiques systémiques plus inclusives.

De surcroît, pendant la pandémie, des agent.e.s, comme Ghi et Patsy, ont identifié des pratiques institutionnelles priorisant les besoins des écoles en dépit de ceux des familles, réaffirmant ainsi un rapport hiérarchique, voire délégitimant les familles (Audet, à paraître). Les récits dépeignent comment, pour leur part, les agent.e.s abordent davantage les situations dans une compréhension globale des enjeux impliqués et d'articulation des logiques scolaires et familiales. Les actions déployées par Jahir ont montré comment il s'assure dans ses interventions que les besoins des parents soient répondus et respectés, mais qu'en même temps le parent remplisse bien son rôle pour soutenir la réussite de l'enfant. À cet égard, le rôle des agent.e.s apparaît comme indispensable. Malgré tout, les défis personnels et professionnels rencontrés par les agent.e.s mettent en lumière le fait que cette tâche ne devrait pas être portée par un seul individu. Ils et elles sont plusieurs à s'être senti.e.s dépassé.e.s. À cet effet, les milieux scolaires devraient davantage reconnaître les réalités multiples des familles immigrantes (Audet, à paraître), permettant de minimiser la charge associée à la défense des droits et des besoins des familles pour les agent.e.s. Corollairement, avoir des milieux scolaires plus diversifiés permettrait d'avoir des équipes-écoles plus sensibles aux réalités des familles immigrantes (Liboy et Mulatris, 2016) facilitant ainsi les relations avec les familles. De plus, ceci offrirait des institutions dans lesquels les parents peuvent se reconnaître, permettant ainsi de peut-être diminuer, si ce n'est de complètement estomper, la frontière ethnique entre l'école et les familles.

En guise de synthèse, il apparaît qu'en faisant reposer autant de responsabilités sur les épaules des agent.e.s afin de répondre aux besoins des familles immigrantes et leurs enfants, les écoles placent ces populations en position de subordination (Juteau, 2015) par rapport au reste du système scolaire. Tout se passe comme si les familles immigrantes et l'école restaient retranchées de part et d'autre de la frontière, et ce sont souvent les agent.e.s qui la franchissent afin d'assurer la communication entre les deux camps. Les agent.e.s se trouvent à incarner le lien entre l'école, les familles et la communauté, alors que l'objectif visé par la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) semble plutôt de placer l'école au carrefour de ces relations. Ce contexte mène à ce que certain.e.s auteur.e.s identifient comme une déresponsabilisation des écoles, au profit des agent.e.s (Charette et al., 2019; Harnois, 2012). Ainsi, les écoles semblent avoir recours aux agent.e.s dans l'objectif de communiquer avec les parents dans un rapport asymétrique (Audet, à paraître; Périer, 2017), plutôt que de leur permettre de participer ou de collaborer avec elles. Pour leur part, les agent.e.s semblent dépasser le volet communication de leur mandat et déploient des stratégies pour collaborer avec les familles et ainsi tenter de contrebalancer la relation inégalitaire entre l'école et les familles immigrantes.

Bien que les résultats s'intéressent aux défis rencontrés par les agent.e.s, les récits documentent aussi la réalité de certain.e.s agent.e.s bien implanté.e.s dans leurs milieux, comme Nadia, qui jouent plutôt un rôle de soutien vis-à-vis des enseignant.e.s dans l'entretien du lien avec les familles, pavant ainsi la voie à des pratiques plus égalitaires et collaboratives.

CONCLUSION

La collaboration EFC a suscité beaucoup d'intérêt dans les dernières années tant au niveau normatif qu'en recherche. Les récits de pratique des agent.e.s de liaison EFC en contexte pandémique ont su mettre en lumière le manque et parfois l'absence de liens entre les écoles et les familles immigrantes. À la lumière de la théorie des frontières ethniques de Juteau (2015) et des écrits sur les relations école-famille immigrante, nous nous sommes intéressées à la manière dont une frontière s'est ainsi maintenue entre les milieux scolaires et les familles immigrantes. Les stratégies mises en œuvre par les agent.e.s et dont rendent compte les récits nous amènent à croire qu'une intervention à la fois, tous les milieux scolaires seront à même de tisser des liens avec les familles de leurs élèves. Ce sera au moins un effet positif de cette crise sanitaire.

NOTES

1. Au Québec, depuis le 15 juin 2020, les commissions scolaires francophones sont devenues des centres de services scolaires.

RÉFÉRENCES

Audet, G. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant « d'une autre culture » sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.24, no.2, p.333-350. <http://dx.doi.org/10.7202/019684ar>.

Audet, G. (à paraître). Relations école-famille-communauté en contexte de diversité ethnoculturelle : enjeux de reconnaissance et de légitimité. *La revue internationale de l'éducation familiale*.

Audet, G. et Gosselin-Gagné, J. (2020). *Tisser des liens. Recueil de récits de pratique d'agent·es école-famille-communauté en contexte de pandémie*. Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation. https://credef.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/156/Tisser_des_Liens.pdf

Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P. Poutignat et J. Streiff-Fenart (dir.) *Théories de l'ethnicité* (p. 203-249). PUF.

Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., et al. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social*, 57(2), 37-54. <https://doi.org/10.7202/1006292ar>

Blanchet, A., Gotman, A., Singly, F., Gotman, A. (1992). *L'entretien*. Nathan.

Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences and Society*, 2, 127-149.

Charette, J., Audet, G. et Gosselin, J. (2019a). Soutenir le parent d'élève en contexte d'immigration. Quand la communauté est le terrain d'une parentalité innovante. Dans Barras, C. et Manço, A. (dir.) *L'accompagnement des familles. Entre réparation et créativité* (p. 249-260). L'Harmattan.

Charette, J., Kalubi, J.-C. et Lessard, A. (2019 b). Intervenants école-familles immigrantes : défis et perspectives du rôle de médiation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 45(1), 23. <https://doi.org/10.3917/rief.045.0023>

Conus, X. (2018). Mobilisation des écrits scientifiques dans une recherche inductive sur la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 5(1), 37-63.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.

Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. PUF.

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF, Éducation et formation.

Gosselin-Gagné, J. (2018). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien : regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 89-100. <https://doi.org/10.7202/1066955ar>

Harnois, L. (2012) *Les services d'accompagnement des élèves réfugiés et de leur famille mis en place dans des établissements scolaires de certaines villes ciblées par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles*. Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport.

Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ). (2021). *Ligne du temps COVID-19 au Québec*. Gouvernement du Québec. Consulté le 11 novembre 2021 <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>

Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières : Deuxième édition revue et mise à jour*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Kanouté, F., André, J., Charette, et al. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 407-421. <https://doi.org/10.7202/1009174ar>

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., et al. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.

Larivée, S. J., Ouédraogo, F., et Fahrni, L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace: quels types de relation et de soutien sont privilégiés? *Sociétés et jeunes en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche* [En ligne] (22).

Liboy, M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91-103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>

McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, et al. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M. (2011). *L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive ? Les acquis et les limites* Symposium international sur l'interculturalisme : Dialogue Québec-Europe.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64139>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et Mucchielli, A. (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin.

Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (16), 229-251.

Radio-Canada. (2020). *Québec annonce la fermeture des écoles, cégeps et universités*. Consulté le 11 novembre 2021 <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1663842/legault-quebec-coronavirus-mesure-ecole-cegep-universite-fermeture>

Russo, K., de Oliveira Soares, R., Magnan, M.-O. et al. (2020). *Droit à la santé ou droit à l'éducation ? Inégalités en éducation pendant la première vague de la COVID-19 au Québec*. Dans : Québec : Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ).

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). (2011) *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec : Perspective des organismes communautaire au service des nouveaux arrivants*, Rapport d'enquête.

Vatz Laaroussi, M. I., Kanouté, F., Rachédi, L., et al. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n2-rse2553/019682ar.pdf>

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

GABRIELLE MORIN est candidate au doctorat en éducation à l'université d'Auckland (Aotearoa Nouvelle Zélande). Initialement formée en sexologie (Université du Québec à Montréal, Canada), ses travaux s'intéressent aux relations écoles-famille-communauté, aux pratiques culturellement responsables, à la justice sociale, les perspectives marginalisées et à l'éducation à la sexualité en contexte scolaire. morin.gabrielle@uqam.ca

GENEVIEVE AUDET est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle est titulaire de la Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation et chercheure à l'Institut universitaire SHERPA. Elle s'intéresse à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration, aux relations école-famille immigrante-communauté en contexte de diversité ethnoculturelle et à la formation initiale et continue du personnel scolaire à cet égard. audet.genevieve@uqam.ca

GABRIELLE MORIN is a PhD candidate in education at the University of Auckland (Aotearoa, New Zealand). With a background in sexology from the Université du Québec à Montréal (Canada), her research focuses on school-family-community relationships, culturally responsive practices, social justice, marginalized perspectives, and sexuality education in school settings. morin.gabrielle@uqam.ca

GENEVIEVE AUDET is a professor in the Faculty of Education Sciences at the Université du Québec à Montréal (Canada). She holds the research chair on issues of diversity in education and training and is a researcher at the Sherpa University Institute. Her research interests include the educational success of students from immigrant backgrounds, school-family-community relationships in ethnoculturally diverse contexts, and the initial and ongoing training of school staff in these areas. audet.genevieve@uqam.ca

PERSPECTIVES D'UN TANDEM D'ENSEIGNANTES INTÉGRANT L'ÉCRITURE DE GENRES TEXTUELS EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS AU PRIMAIRE QUÉBÉCOIS

JOËL THIBEAULT *Université d'Ottawa*

MARIE-HÉLÈNE FORGET *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire dans le cadre de laquelle une enseignante titulaire et une enseignante d'anglais langue seconde œuvrant en sixième année du primaire québécois en anglais intensif ont coenseigné deux séquences sur l'écriture de genres textuels (la recommandation d'une œuvre narrative et la lettre d'opinion) de manière simultanée et intégrée, en français et en anglais. À partir de données issues d'entrevues individuelles semi-dirigées réalisées à la suite de la mise en œuvre de chaque séquence, nous mettons en exergue le point de vue des enseignantes quant aux paramètres des séquences intégrées, au vécu des élèves qui ont pris part aux séquences et à l'intégration des langues dans un contexte de coenseignement.

**PERSPECTIVES OF A TEACHING TANDEM INTEGRATING THE WRITING
OF TEXTUAL GENRES IN FRENCH AND ENGLISH AT THE PRIMARY LEVEL
IN QUÉBEC**

ABSTRACT. This article presents the results of an exploratory study conducted in an intensive English program in Québec. A French classroom teacher and an English as a second language teacher simultaneously cotaught two units on writing genres (recommendations and opinion letters) to grade-6 students. Using data from a series of individual semi-structured interviews conducted after each unit, we focus on the teachers' points of view regarding the parameters of each integrated unit, the students' experiences throughout the linguistic integration as well as the coteaching of languages in an integrated way.

À une époque où la mondialisation favorise le contact entre les langues et où une connaissance fonctionnelle de la langue hégémonique anglaise devient un atout considérable pour tout citoyen, moult systèmes éducatifs misent sur une offre variée de cours de langue seconde (L2) et étrangère. À ce titre, le programme d'anglais intensif, mis en place dans un nombre croissant d'écoles québécoises (Dezutter et al., 2016), vise à soutenir les élèves de la fin du primaire dans leur apprentissage de l'anglais L2 en leur proposant une augmentation et une concentration du temps alloué à son enseignement (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017). Pour mettre en œuvre ce programme, les écoles sont appelées à choisir parmi deux principaux modes de fonctionnement (Dezutter et al., 2017; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013) : d'une part, les élèves peuvent suivre un cursus où l'enseignement de l'anglais se réalise sur une période de cinq mois, alors que les cinq autres mois sont consacrés aux autres disciplines, obligatoirement enseignées en français selon la Charte de la langue française. D'autre part, on trouve dans certains établissements une alternance des cours d'anglais et des cours d'autres disciplines tout au long de l'année scolaire. On peut, par exemple, trouver dans ces écoles des modèles d'enseignement où certaines journées de la semaine sont entièrement consacrées à l'anglais, alors que les autres disciplines sont enseignées le reste du temps, en français.

En recherche, par ailleurs, nombreux sont ceux qui avancent que l'apprentissage des langues ne s'opère pas de façon cloisonnée, que les connaissances du locuteur qui relèvent d'une langue vont influencer sur celles des autres langues de son répertoire linguistique (Cummins, 1979; Galante, 2018; Maynard et al., 2020). Dans cette optique, pour favoriser les transferts entre les langues qu'apprennent les élèves à l'école et les aider ainsi à mettre au jour les similitudes et les différences qui caractérisent leur usage, l'enseignant dispensant le cours sur la langue d'enseignement (L1) et son homologue en L2 gagneraient à travailler de concert, en agençant contenus et pratiques pédagogiques (Falempin et David, 2012; Thibeault et Gauvin, 2019; White et Horst, 2012). Dans cette perspective, le MÉES (2019) a conçu un document de soutien du personnel enseignant mettant en relief l'importance, en anglais intensif, de la collaboration entre l'enseignant titulaire et celui d'anglais L2. Selon ce texte, « [l]es enseignants ont tout avantage à faire appel à des éléments semblables pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages » (p. 5); pour ce faire, on y propose notamment d'« exploiter un thème commun » (p. 6), de « planifier un projet interdisciplinaire » (p. 7) et d'« utiliser des dispositifs communs » (p. 8). Dans le cadre du présent article, à la lumière des apports de cette intégration des disciplines linguistiques suggérée dans les travaux de

recherche et des propositions faites par le MEES pour l'anglais intensif, nous avons cherché à décrire l'expérience de deux enseignantes, une titulaire, l'autre d'anglais L2, œuvrant dans ce programme auprès des mêmes élèves, qui collaborent dans la mise en œuvre d'un coenseignement de genres textuels écrits dans les deux langues.

CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

Le cadre théorique autour duquel gravite notre étude repose sur trois domaines de recherche complémentaires : l'enseignement de l'écriture par les genres textuels, la didactique intégrée des langues et le coenseignement. Nous les abordons maintenant afin de situer notre recherche par rapport aux écrits scientifiques pertinents.

L'enseignement de l'écriture par les genres textuels

En didactique des langues, la collectivité scientifique reconnaît que l'enseignement de l'écriture peut notamment reposer sur l'étude des genres textuels (Lord, 2018; Marmy Cusin, 2014). En effet, dans une culture donnée, on reconnaît qu'un texte écrit existe fréquemment par rapport à d'autres, avec lesquels il partage des traits « d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical [et] graphique » qui sont souples, mais stables dans le temps (Chartrand et al., 2015, p. 3). La recette, le texto, la recommandation d'une œuvre narrative et la lettre d'opinion sont autant de genres textuels que l'enseignant peut faire observer à ses élèves afin qu'ils puissent à leur tour s'engager dans une production écrite relevant du genre étudié.

Permettant notamment d'ancrer l'enseignement d'une langue dans des pratiques sociales de référence (Dolz et Gagnon, 2008), le modèle du genre textuel a montré son efficacité en didactique de l'écriture (de Pietro et Schneuwly, 2003), et ce, dans divers environnements éducatifs. En français L1, par exemple, Roubaud et Roumain (2018) ont mis en œuvre une séquence d'enseignement en France auprès d'élèves de 8 à 10 ans qui ont soit observé les caractéristiques génériques du récit de fiction, soit celles d'un texte argumentatif. Pour ce faire, les élèves ont été appelés, avant la production écrite, à déconstruire un texte modèle relevant de l'un ou l'autre des genres; ce faisant, ils ont mis au jour les caractéristiques qui lui sont afférentes et, par la suite, ils ont pu écrire eux-mêmes un texte qui adopte les traits du genre initialement étudié. Les résultats de cette étude mettent en valeur, entre autres, l'importance du travail préliminaire sur le genre et la pertinence d'aborder une variété de genres textuels avec les élèves, car les différences qui les marquent permettent l'enseignement d'un éventail large de compétences langagières. En anglais L2, les

chercheurs tirent des conclusions relativement similaires (Hyland, 2007; Uzun et Topkaya, 2020); ils précisent de surcroît que, au primaire, le recours aux genres peut permettre aux jeunes scripteurs en langue seconde de développer un niveau de confiance élevé et une attitude positive à l'égard de l'écriture (Ahn, 2012).

Si les travaux mentionnés jusqu'ici misent sur le recours aux genres textuels dans une perspective essentiellement monolingue, c'est-à-dire que les apprenants sont appelés à faire ressortir les caractéristiques de textes écrits dans une seule langue, certains auteurs (Balsiger et al., 2012; Bawarshi, 2016) postulent en outre qu'un tel travail sur les genres gagneraient à se mettre en œuvre à partir d'écrits adoptant le même genre dans plusieurs langues. Selon eux, si les cultures dans lesquelles s'inscrit le genre étudié peuvent être mises en perspective au moment d'enseigner l'écriture, les caractéristiques qui sous-tendent les textes du genre d'une langue à l'autre sont souvent similaires; elles peuvent en ce sens être relevées de façon intégrée, dans une perspective bilingue (Gentil, 2011). Nos travaux s'insèrent dans une telle optique. En effet, nous avons voulu nous pencher sur la pertinence didactique que peut revêtir un enseignement de l'écriture reposant sur les genres textuels qui intègre le français L1 et l'anglais L2, afin que des élèves du primaire en anglais intensif construisent conjointement des compétences liées à l'une et l'autre des langues. Pour présenter les assises théoriques sur lesquelles se basent les séquences que nous avons élaborées dans ce projet, nous nous tournons maintenant vers la didactique intégrée des langues, que nous présentons dans le détail à la section suivante.

La didactique intégrée des langues

La didactique intégrée des langues, qui veut « aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire » (Candelier et al., 2012, p. 6), préconise une éducation globale au langage. Ce dernier, dès lors, n'est pas considéré à l'aune des frontières qui délimitent les langues, mais bien en fonction des relations qui existent entre elles et des compétences transversales qui sous-tendent leur utilisation (Candelier, 2016; Wokush, 2008a). Ainsi, par une mise en contact des langues de l'école et une coordination des pratiques qui visent leur apprentissage respectif, les enseignants peuvent mettre les connaissances que détient l'élève sur la langue d'enseignement au service de la L2. Inversement, en opérant un détour par la langue seconde, ils seraient à même d'amener l'élève à mettre la L1 à distance, à la relativiser et, donc, à mieux la comprendre et à l'utiliser (de Pietro, 2007, 2009). En ressortirait notamment une certaine

économie cognitive (Cavalli, 2008; Wokush, 2008b), car lors d'un enseignement intégré, l'élève est appelé à tirer parti des efforts qu'il déploie dans son apprentissage d'une langue étant donné qu'il s'en sert ensuite, ou en même temps, dans l'apprentissage de l'autre. Pour l'enseignant, il devient ainsi pertinent de mobiliser certaines des connaissances que les élèves ont développées dans l'autre langue pour les amener plus rapidement, grâce à des liens interlinguistiques, à s'approprier les contenus relatifs à sa discipline.

Au Québec, il existe un champ de recherche émergent qui a relevé la pertinence d'un enseignement intégré du français L1 et de l'anglais L2 (Ballinger et al., 2020; Gauvin et Thibeault, 2016; Gunning et al., 2016). À cet égard, Mainella (2012) a réalisé une recherche avec une enseignante de français et une enseignante d'anglais de cinquième secondaire (environ 16 ans) en banlieue de Montréal. Celles-ci ont collaboré dans le cadre d'un projet ayant pour objectif d'amener les élèves à faire des liens entre les langues, par rapport à certaines notions liées à la grammaire et à la structure de textes. Plus particulièrement, grâce à un accompagnement pédagogique s'échelonnant sur un an, la chercheuse a invité les participantes à mettre en œuvre, chacune dans sa classe, des activités et des interventions s'appuyant sur un détour par l'autre langue. Pour rendre compte de ce projet, elle a, entre autres, interviewé les enseignantes à la fin de la recherche. L'enseignante d'anglais L2 a affirmé que le projet lui a permis d'en apprendre davantage sur sa profession et la source des erreurs de ses élèves. Elle a aussi remarqué qu'elle avait manqué de temps pour enseigner l'ensemble des notions dont elle avait planifié l'enseignement et qu'il est souhaitable que les enseignantes qui collaborent aient une vision similaire de l'enseignement des langues. L'enseignante de français L1, pour sa part, a mentionné que les élèves doivent comprendre la valeur d'un enseignement intégré en écriture pour en profiter de manière signifiante. Les deux enseignantes se rejoignent au demeurant sur un point : il est important que les élèves puissent réfléchir aux convergences et aux divergences entre les langues relativement tôt dans la mise en œuvre d'un tel projet et que, en ce sens, ils soient dotés d'outils pour colliger leurs réflexions interlinguistiques (p. ex., une feuille de notes) dès le début.

Dans un contexte d'anglais intensif similaire au nôtre, Horst et al. (2010) ont élaboré et mis à l'essai une série d'activités dans le cadre desquelles des élèves de quatrième et de cinquième années du primaire (9-10 ans) scolarisés à Montréal étaient appelés à étudier certains faits de langue en français et en anglais, dans une optique comparative (p. ex., les déterminants possessifs, les homophones). À la fin du projet, les

chercheuses ont en outre interviewé les enseignantes afin de rendre compte de leurs perspectives sur leur expérience d'intégration. L'enseignante d'anglais a noté que ses élèves semblaient avoir apprécié les activités suggérées, qu'ils avaient acquis plus de confiance en anglais et que la comparaison de l'anglais et du français, langue mieux connue par plusieurs des élèves, n'avait pas mené à une surutilisation du français dans le cours consacré à la L2. La participation de l'enseignante de français a néanmoins été difficile dans la mise en œuvre de ces activités, car celle-ci avait planifié à l'avance son enseignement et n'était pas toujours prête à s'éloigner de sa planification pour y inclure des connexions avec l'anglais dans sa classe.

À ce jour, la recherche a donc commencé à documenter les enjeux relatifs à la collaboration d'enseignants de français et d'anglais qui souhaitent mettre en place un enseignement intégré des langues, notamment en écriture. Cela étant, dans ces travaux, bien qu'il y ait une planification d'activités impliquant les deux enseignants, au moment d'enseigner, chacun d'eux a mis en œuvre lesdites activités sans l'appui de son collègue dans la classe. Dans notre étude, quoique nous nous soyons appuyés sur les travaux mentionnés précédemment, nous avons opté pour un autre modèle d'intégration des langues, celui du coenseignement. Autrement dit, nous nous sommes intéressés à deux enseignantes du primaire, une enseignante titulaire, l'autre d'anglais L2, qui travaillent en tandem pour planifier les activités et enseigner conjointement l'écriture dans une même classe, dans les deux langues.

Le coenseignement

Si le concept de *coenseignement* fait fréquemment allusion au travail collaboratif entre un enseignant régulier et un collègue qui se préoccupe principalement des apprenants ayant des besoins particuliers (Toullec-Théry et Moreau, 2020), on l'emploie de plus en plus de manière générale, pour faire référence à un minimum de deux membres d'un personnel enseignant partageant un même espace classe et contribuant tous activement, à divers degrés, aux activités pédagogiques (Tremblay, 2020). La recherche s'étant arrêtée aux expériences des enseignants qui prennent part au coenseignement a également révélé certaines des conditions qui contribuent à sa mise en œuvre optimale. Ainsi serait-il important que les enseignants qui travaillent de concert partagent une vision pédagogique semblable (Daguzon et Marlot, 2019; Jeannotte et Gray, 2020) et qu'ils aient certaines connaissances liées à l'expertise du collègue avec qui ils collaborent (Norton, 2013; Saillot et Malmaison, 2018). Leur relation devrait, par ailleurs, reposer sur la confiance, des interactions

harmonieuses et un respect mutuel (Saillot et Malmaison, 2018 ; Tasdemir et Yildirim, 2017). Le coenseignement nécessiterait certes un temps de préparation notable (Janin et Couvert, 2020; Toullec-Théry et Moreau, 2020), mais favoriserait aussi le développement des professionnels impliqués (Tasdemir et Yildirim, 2017; Tremblay, 2020).

Dans un contexte où le coenseignement est mis en œuvre par des professionnels qui doivent enseigner dans des langues différentes à un même groupe d'élèves (Dillon et Gallagher, 2019), on note par ailleurs que l'alternance des langues en interaction dans la classe devrait se situer au cœur des réflexions des enseignants. En effet, il serait important que les élèves soient exposés aux deux langues, sans toutefois qu'il y ait un recours systématique à la traduction. Il devient donc important que l'utilisation de ces deux langues par les enseignants soit réfléchie de manière à favoriser l'étayage offert aux élèves et, de facto, à appuyer stratégiquement leur développement de compétences dans les deux langues.

Objectif de recherche

À la lumière des apports potentiels de l'enseignement de l'écriture par les genres textuels, de la didactique intégrée des langues pour les programmes d'anglais L2 au Québec et des travaux actuels sur le coenseignement, il semble pertinent d'approfondir les éléments de réflexion mis en exergue jusqu'à présent et de les mettre en relation. Pour cet article, notre objectif sera donc de rendre compte de l'expérience d'une enseignante titulaire, qui s'occupe notamment de l'enseignement du français, et d'une enseignante d'anglais L2, lesquelles coenseignent l'écriture de façon simultanée dans les deux langues à des élèves qui suivent un programme d'anglais intensif.

MÉTHODOLOGIE

Le projet de recherche à partir duquel ont été collectées les données présentées dans ce texte s'est déroulé pendant l'année scolaire 2020-2021 dans une école en banlieue nord de Montréal. À cette école, les élèves suivent le programme d'anglais intensif en sixième année (11 ans); deux jours et demi par semaine sont consacrés aux cours d'anglais, les autres étant consacré à l'enseignement, en français, des autres disciplines. L'école n'adopte donc pas le mode de fonctionnement successif *cinq mois/cinq mois*, ce qui a permis une collaboration étroite entre une enseignante titulaire, Éliane, et une enseignante d'anglais L2, Clara, dans le cadre de notre projet¹. Ces deux enseignantes s'occupent en alternance de deux groupes d'élèves, lesquels ont été jumelés, selon la suggestion des

enseignantes, en un grand groupe de 56 apprenants aux fins de notre étude.

Participantes

Au début de notre recherche, Éliane a 32 ans et compte 10 ans d'expérience en enseignement, toutes ces années ayant été passées au palier primaire. Il s'agit de sa septième année d'enseignement auprès d'élèves en anglais intensif. Sa langue maternelle est le français, bien qu'elle connaisse aussi l'anglais et l'espagnol. Forte d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, elle a fait toute sa scolarité, obligatoire et postsecondaire, en français. Clara, de son côté, a 33 ans au commencement de la recherche. Elle compte 11 années d'expérience en enseignement et elle œuvre en anglais intensif depuis le début de sa carrière. Le français est sa quatrième langue; il est précédé par le coréen, le japonais et l'anglais. Elle a fait sa scolarité obligatoire en français, mais pour ses études postsecondaires, elle s'est tournée vers des programmes de langue anglaise. Elle détient un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde. Il convient également de mentionner qu'Éliane et Clara enseignent aux mêmes groupes d'élèves en anglais intensif depuis trois années. Elles coenseignent fréquemment, mais dans le cadre de ce projet-ci, c'est la première fois qu'elles le font dans une optique d'intégration des langues.

Déroulement

L'objectif initial de l'étude était de mettre à l'essai deux séquences d'enseignement intégré de l'écriture, chacune d'elles portant sur l'enseignement d'un genre textuel en conformité avec le programme de français langue d'enseignement (gouvernement du Québec, 2001) : la recommandation d'une œuvre narrative et la lettre d'opinion. Notre choix s'est en effet arrêté à ces deux genres parce qu'ils sont tous les deux considérés comme des « textes qui visent à convaincre ou à faire agir » (gouvernement du Québec, 2001, p. 87), même s'ils présentent des différences génériques notables. Par exemple, sur le plan textuel, la lettre d'opinion s'organise autour d'arguments soutenus par des preuves en faveur de la position de l'auteur (Chartrand et al., 2015), alors que la recommandation d'une œuvre en fournit certaines informations éditoriales et contextuelles (un résumé, des informations sur l'auteur, etc.), avant de mettre en évidence ses qualités (Masseron, 2003). Qui plus est, nous avons sélectionné ces genres parce qu'ils font partie de la planification annuelle d'Éliane. Clara nous a quant à elle indiqué en début de projet qu'elle croyait ses élèves capables de s'engager dans l'apprentissage de ces genres, surtout s'il allait se faire au moyen d'un

enseignement intégré avec le français, et que cet enseignement lui permettrait de rejoindre les attentes liées à la compétence *Écrire des textes* du programme d'anglais L2 (gouvernement du Québec, 2001).

C'est de concert avec les deux enseignantes que nous avons élaboré les séquences. Plus précisément, les enseignantes et les chercheurs ont travaillé conjointement pour définir ce que constituent une recommandation d'œuvre narrative et une lettre d'opinion, à partir des connaissances de l'enseignante titulaire et avec l'aide de la documentation proposée par les chercheurs. L'équipe a ensuite préparé les séances d'enseignement. Au gré de leur conception, les enseignantes se sont appuyées sur leur expérience et leurs connaissances relatives à leurs élèves, et les chercheurs ont soutenu les enseignantes dans leur appropriation de l'approche par genres. Chacune des séquences aura pris environ cinq heures à élaborer. S'inspirant des recherches qui portent sur l'enseignement de l'écriture par les genres textuels (p. ex., Ahn, 2012; Roubaud et Roumain, 2018), les séquences reposent notamment sur l'observation d'exemples et de contre-exemples de textes qui adoptent (ou non) les caractéristiques du genre textuel à l'étude. Ces observations permettent ainsi aux élèves de relever les caractéristiques communicationnelles, structurales, linguistiques et graphiques marquant ledit genre dans les deux langues, dans le but ultime de les amener à rédiger des textes, en français et en anglais, en recourant à ses caractéristiques.

La séquence sur la recommandation d'une œuvre narrative (Tableau 1) a été mise en œuvre sur trois cours complets de 120 minutes, en décembre 2020. L'intégration du français et de l'anglais s'est faite au tout premier cours, qu'Éliane et Clara ont coenseigné en utilisant des exemples et des contre-exemples de recommandations de films et de bandes dessinées dans les deux langues. Les deuxième et troisième séances ont quant à elles été consacrées à la rédaction de recommandations par les élèves; le deuxième cours a été mené par Éliane, en français, et les élèves devaient écrire une recommandation de film. Le troisième a été enseigné par Clara, en anglais, et portait sur la recommandation d'une bande dessinée.

TABLEAU 1. Sommaire de la séquence sur la recommandation d'une œuvre narrative

Cours	Étapes	Langue
1	En plénière, analyser un exemple en français, un exemple en anglais et un contre-exemple en français	Bilingue
	Inviter les élèves à classer de nouvelles recommandations en français et en anglais, selon qu'elles sont des exemples ou des contre-exemples, et à fournir des justifications pertinentes	

	Représenter les savoirs dans deux référentiels, un en français, l'autre en anglais	
	Inviter les élèves à réécrire un contre-exemple dans les deux langues	
2, 3	Inviter les élèves à rédiger une recommandation de film en français et une recommandation de bande dessinée en anglais	Français, puis anglais
	Inviter les élèves à offrir une rétroaction à un pair pour les textes en français et en anglais en utilisant les référentiels	

Plus élaborée, la séquence dans le cadre de laquelle les élèves ont appris à écrire une lettre d'opinion a été mise en œuvre en mars et en avril 2021, sur huit cours de 60 à 90 minutes (Tableau 2). Son objectif était d'écrire une lettre d'opinion en français, puis de rédiger, en anglais, la réponse à une telle lettre.

TABEAU 2. Sommaire de la séquence sur la lettre d'opinion

Cours	Étapes	Langue
1	En plénière, analyser un exemple en anglais, un contre-exemple en anglais et un exemple en français, afin de mettre au jour les caractéristiques visuelles et graphiques de la lettre d'opinion	Bilingue
	Commencer la construction d'un référentiel bilingue	
2	Inviter les élèves à analyser, en équipes, deux exemples d'introduction (une en français, une en anglais) et deux contre-exemples d'introduction (une en français, une en anglais). Répéter cet exercice pour la conclusion.	Bilingue
	Poursuivre la construction du référentiel bilingue	
3	Inviter les élèves à analyser, en équipes, deux exemples et un contre-exemple de paragraphe de développement	Bilingue
	Poursuivre la construction du référentiel et corriger le contre-exemple de paragraphe de développement	
4	Inviter les élèves, en équipes, à relever le vocabulaire incitatif d'une lettre d'opinion en français	Bilingue
	Inviter les élèves, en équipes, à proposer des traductions anglaises des termes relevés en français	
5	Inviter les élèves à planifier la rédaction de leur lettre d'opinion	Français
6	Inviter les élèves à rédiger et à réviser leur lettre d'opinion	Français
7	En plénière, analyser deux exemples d'une réponse à une lettre d'opinion (un en français, l'autre en anglais)	Bilingue
	Adapter le référentiel pour qu'il reprenne les éléments d'une réponse à une lettre d'opinion	
8	Inviter les élèves à planifier et à rédiger une réponse à une lettre d'opinion	Anglais

Ainsi les séquences proposées reposent-elles sur des assises théoriques communes, bien qu'elles diffèrent de quelques façons. En effet, puisque la recommandation est un genre textuel moins complexe, le nombre de séances de classe lui étant consacré était inférieur à celui de la séquence sur la lettre d'opinion. Par ailleurs, plusieurs des séances ont été

coenseignées de manière bilingue par Éliane et Clara, mais quand les élèves devaient écrire dans l'une ou l'autre des langues, c'est l'enseignante qui s'occupe principalement de la langue concernée qui accompagnait le groupe.

Collecte et analyse des données

Afin de rendre compte de l'expérience des enseignantes ayant pris part à ce projet, nous avons réalisé, en décembre 2020 et en avril 2021, à la suite de la mise en œuvre des deux séquences, un entretien individuel semi-dirigé avec chacune d'elles; ce sont donc les données issues de quatre entretiens qui font l'objet du présent article. Nous avons choisi l'entretien individuel puisque nous voulions être en mesure de mettre en évidence les points de convergence et de divergence relatifs à l'enseignement intégré que les participantes ont réalisé en tandem, sans influence mutuelle. Le guide d'entretien a été divisé en deux principales sections : la première abordait la démarche liée à l'enseignement de l'écriture par les genres textuels qui avait orienté la conception des séquences, tandis que la seconde portait sur l'intégration du français et de l'anglais dans lesdites séquences. Les analyses qui ont été réalisées pour ce texte, étant donné l'objectif que nous y poursuivons, se focalisent sur ce qu'ont rapporté les enseignantes lors de la seconde partie des entretiens. Cette partie de notre guide peut être consultée à l'annexe de cet article.

Les questions de cette seconde partie de l'entretien ont été élaborées à partir du travail de Renaud (2020). Dans le cadre de son étude, cette chercheuse a construit un dispositif pour l'enseignement de la lecture, dispositif que des enseignants ont ensuite mis à l'essai auprès de leurs élèves. Pour le parfaire, elle a ensuite analysé les propos qu'ont tenus les participants à son égard après une première mise en œuvre. Cette analyse lui a permis de circonscrire une quinzaine de critères que les chercheurs devraient prendre en considération afin d'améliorer un dispositif après une première mise en œuvre par des enseignants (p. ex., la compatibilité avec les éthiques et les valeurs de l'enseignant, la facilité pour comprendre l'outil, les constats de progrès des élèves). Ce sont donc ces 15 critères qui sont à la base des questions que nous avons formulées dans notre guide d'entretien.

Les quatre entretiens, réalisés et enregistrés virtuellement par l'entremise de la plateforme Zoom, ont été transcrits en verbatim à des fins d'analyse. Puis, nous avons entrepris une analyse des données pour catégoriser les propos des participantes. En nous concentrant d'abord sur les deux entretiens réalisés après la séquence sur la recommandation, nous avons procédé à une analyse initiale de nature déductive, à partir des critères de

Renaud (2020). Ainsi certains de ces critères ont-ils été particulièrement discutés par les enseignantes de notre recherche, alors que certains de leurs dires, en raison de notre objet de recherche particulier, ne s'inséraient que maladroitement dans la catégorisation de Renaud. Nous avons donc conservé certains de ses critères, mais pour les passages de verbatim non codés, nous avons réalisé une analyse complémentaire, inductive, mettant ainsi au jour des codes représentatifs des propos tenus lors des premiers entretiens. Cette grille initiale a ensuite été utilisée pour l'analyse des entretiens réalisés à la suite de la mise en œuvre de la séquence sur la lettre d'opinion, afin d'en voir l'adéquation pour l'ensemble de nos données. Nous avons à ce moment procédé à certains ajustements des catégories de notre grille et nous les avons regroupées en trois grands thèmes : le point de vue des enseignantes quant aux paramètres des dispositifs intégrés, l'expérience des élèves telle que perçue par les enseignantes et l'expérience des enseignantes quant à l'intégration des langues en contexte de coenseignement. Pour assurer la rigueur des analyses, chaque auteur de ce texte a repris le codage de 30 passages différents sans se concerter. Cet exercice a mené au calcul d'un accord interjuge de 27/30 (90 %), que nous avons jugé satisfaisant (Van der Maren, 2004). À l'aide du logiciel d'analyse NVivo, le premier auteur a ensuite repris du début l'ensemble des analyses, dont les résultats sont présentés à la section suivante.

RÉSULTATS

Pour exposer les résultats, nous abordons successivement les trois thèmes ayant émergé dans nos analyses en nous centrant sur les éléments qui ont été prégnants dans le discours des enseignantes. Pour chacun d'eux, nous abordons l'expérience d'Éliane et de Clara, et nous présentons ce qu'elles ont déclaré à la suite de la mise en œuvre de la séquence sur la recommandation d'une œuvre narrative et la lettre d'opinion.

Le point de vue des enseignantes quant aux paramètres des dispositifs intégrés

Deux principaux éléments ont été évoqués par les participantes au sujet des paramètres des dispositifs par l'intermédiaire desquels s'est opérée l'intégration des langues : la temporalité et la nature des tâches proposées aux élèves. Eu égard à la temporalité, les deux enseignantes, lors des entrevues, ont plus particulièrement abordé l'ordre des tâches au sein des dispositifs. Pour la séquence sur la recommandation, Clara a souligné que la première séance initiale bilingue et la rédaction initiale par les élèves d'un texte de recommandation en français leur a permis de mieux saisir les attentes en anglais.

On a voulu faire français en premier, pour justement aider en anglais, parce qu'on sait que l'anglais, c'est un petit peu plus difficile pour la majorité. Mais parce qu'on a fait les premiers cours en bilingue, le lundi on a fait le tout en français, leur texte de recommandation en français. Le mercredi, ils savaient exactement à quoi on s'attendait. C'était la même chose, mais pour une BD. Pour eux, c'était juste une question de juste mettre leurs mots sur papier comme il le faut. Ils savaient quoi faire.

Si, pour Clara, l'ordre des tâches semble avoir favorisé l'engagement des élèves dans la rédaction de la recommandation en anglais, à la suite de la séquence sur la lettre d'opinion, ses propos sur ce sujet diffèrent. En effet, elle note encore une fois le bienfondé de l'ordre retenu pour les tâches, mais remarque surtout qu'il aurait été important que les élèves reçoivent de la rétroaction formative en français avant de passer à l'anglais.

Mais le fait qu'on l'ait fait en français et qu'ils n'ont pas eu de feedback sur leur texte, puis là ils sont juste obligés de refaire la même chose sans savoir si c'était bon ou pas bon en partant, le refaire en anglais, est-ce que ça a aidé à quelque part ? Je ne sais pas.

De son côté, Éliane a principalement traité de temporalité en fonction des intervalles de temps entre les différentes séances. Après la mise en œuvre de la première séquence, elle a, par exemple, relevé que les activités n'avaient pas été suffisamment distancées dans le temps. Ainsi rejoint-elle ce que Clara souligne après l'enseignement de la lettre d'opinion.

Je trouve qu'on l'a fait trop proche dans le temps. Dans le sens que moi, dans ma tête, c'était plus complémentaire. Tsé, ils pratiquent un peu en français, puis après ça on réinvestit en anglais pour qu'ils continuent à s'améliorer finalement. Mais de le faire à deux jours d'intervalle, il n'y a pas eu de progrès entre les deux. On n'a pas fait de retour sur le français non plus avant. Si j'avais eu le temps de corriger leur texte, là ils ont un petit comeback en français, puis après ça ils réinvestissent ça en anglais.

En ce qui concerne la nature des tâches proposées aux élèves, les deux enseignantes ont apprécié l'observation conjointe d'exemples et de contre-exemples dans les deux langues. Selon elles, une telle façon de procéder permet d'entrée de jeu de faire comprendre aux élèves que leurs nouvelles connaissances sont transférables d'une langue à l'autre. Clara, à la suite de l'enseignement de la recommandation, a d'ailleurs mentionné que, ce qu'elle a aimé, « c'est le fait qu'on présente des textes *oui* et *non* dans les deux langues. Ça a fait qu'il n'y avait pas de barrière entre les deux. Ils voyaient vraiment que c'est la même affaire en même temps ». Éliane, pour sa part, partage l'opinion de sa collègue, mais suggère qu'il aurait été pertinent, plutôt que de créer deux référentiels distincts au fil de la séquence – un en français, l'autre en anglais – d'en construire un qui serait

bilingue. Nous avons d'ailleurs retenu cette suggestion pour la seconde séquence, en mars 2021, et elle a été appréciée par les deux participantes.

L'expérience des élèves telle que perçue par les enseignantes

Si on se tourne maintenant vers les perceptions des enseignantes quant aux élèves ayant vécu l'intégration des langues, Clara nous mentionne, après la séquence sur la recommandation, qu'il y a eu des gains importants sur le plan de l'apprentissage de l'anglais. En effet, selon elle, il est peu probable que ses élèves aient été en mesure d'écrire un texte de ce genre sans les apports de l'intégration avec le français. Plus particulièrement, elle note de tels gains sur le plan des termes métalangagiers liés à la structure textuelle en anglais :

Les expressions ou les mots que je vais utiliser, ils vont les reconnaître parce qu'ils ont été dits en français un petit peu plus tôt. Versus si je l'avais fait entièrement en anglais dès le départ, probablement que j'en aurais perdu une couple qui auraient fait « mais de quoi elle parle? de quoi ça parle le texte? Que veulent dire tous ces mots-là? ». Tandis que j'ai repris littéralement le même schéma que j'ai présenté en français, je l'ai refait en anglais. Ils savaient exactement où allait où, puis ils ont tous été capables de me nommer les éléments dedans un texte recommandation en anglais, ou du moins me l'expliquer ne sachant pas exactement c'est quoi les termes. Ils ont été capables quand même de me dire c'est quoi. Je trouve que c'est une réussite juste là, chose qu'ils n'auraient jamais été capables de faire si on avait parti comme ça en anglais.

Aussi Clara, au même moment, précise-t-elle que ses élèves ont participé de manière accrue au fur et à mesure de la séquence. À son avis, cette participation est due au fait que sa collègue et elle adoptent des styles d'enseignement complémentaires, mais aussi que ledit enseignement est prodigué simultanément dans les deux langues.

[Éliane] et moi, on a deux styles d'enseignement très différents, quand même. On se complète bien pour ça, pour vrai. Elle fait un petit bout, puis moi je reprends. Juste une nouvelle... Je veux pas dire une nouvelle dynamique, mais quand tu as deux personnes qui parlent, tu as deux styles d'enseignement différents, tu peux aller en chercher plus que quand tu es toute seule. On se complète bien, dans le sens qu'elle va dire quelque chose et moi je vais renchéirir ou si j'oublie quelque chose, [Éliane] va le dire. Le fait qu'on interagisse, elle et moi, je pense que c'est comme un petit show pour les élèves, c'est plus le fun. Linguistiquement aussi. On parle français, anglais, wop ça sonne différent. Faque ils vont peut-être être plus intéressés à écouter aussi.

Si Clara a surtout noté les bénéfices de l'intégration pour l'anglais, elle souligne aussi que, pour les quelques élèves anglophones de son groupe, l'anglais est venu soutenir la rédaction d'une recommandation en français :

[[J]’ai des élèves qui sont quasiment anglophones, le français est très difficile. Pour eux, ça a été l’inverse. Il y en a une qui m’a dit que ça l’a aidée dans son français, parce qu’elle l’a mieux compris en anglais.

À la suite de la séquence sur la lettre d’opinion, cependant, les propos de Clara diffèrent de ceux qu’elle a formulés en début de recherche. La seconde séquence était plus longue et, parce que la rédaction des réponses en anglais suivait celle des lettres en français, elle mentionne que, pour les élèves, les contenus et les nuances relatifs à l’anglais sont devenus secondaires, ajoutés à ce qu’ils devaient apprendre en français. Elle précise aussi que cela aurait occasionné un sentiment de redondance.

J’ai senti que cette fois-ci l’anglais c’était... je ne veux pas dire que c’était un fardeau là, mais c’était plus comme « ah ok, il faut qu’on le sache en anglais [...] ». Juste par principe de traduire le tout [...]. J’avais l’impression que l’anglais était plus là en termes des « It’s there just for the sake of translating ». On avait des mots, on les traduisait. On annotait les ingrédients, mais on l’écrivait en anglais. [...] C’était le fun pareil dans le sens que les élèves avaient l’option des deux. Mais outre ça, je n’ai pas vu d’apport d’anglais à français ou de français à anglais.

Pour Éliane, l’intégration des langues dans les dispositifs d’enseignement a permis à ses élèves de comprendre qu’ils pouvaient transférer leurs connaissances et leurs stratégies d’une langue à l’autre. D’après elle, ils n’avaient pas eu l’occasion de le constater préalablement parce qu’ils « voient ça comme deux choses différentes l’anglais puis le français, alors que c’est l’enseignement des langues dans les deux cas ». Néanmoins, autant à la suite de la séquence sur la recommandation qu’après celle sur la lettre d’opinion, elle remarque que l’intégration des langues s’est principalement opérée au bénéfice des compétences des élèves en anglais. Si elle n’a pas forcément constaté de désavantages pour le français, elle n’a pas observé non plus de gains particuliers relatifs aux apprentissages dans la langue d’enseignement.

J’ai l’impression que ça a peut-être été plus payant pour l’anglais que pour le français ce qu’on a fait, parce qu’on l’avait déjà travaillé beaucoup en français. Donc le transfert s’est fait vers l’anglais, mais pas nécessairement l’inverse, surtout qu’on a commencé avec le français aussi.

L’expérience des enseignantes quant à l’intégration des langues en contexte de coenseignement

En ce qui a trait in fine à l’expérience des participantes par rapport à l’intégration des langues en contexte de coenseignement, mentionnons d’abord que Clara et Éliane, à tous les entretiens, soulignent que l’intégration des langues a été facilitée lors du coenseignement parce qu’elles se connaissent bien, qu’elles travaillent ensemble depuis

longtemps et qu'elles ont des atomes crochus. À cet égard, Éliane a tenu les propos suivants en fin de recherche :

Vu qu'on se connaît bien, on travaille bien ensemble, on travaille de la même façon aussi, faque je ne suis pas sûre que ce projet-là fonctionnerait avec n'importe qui, mais nous on est habituées de le faire aussi [...]. On ne se pile pas sur les pieds non plus et on dirait qu'on le sait qui qui dit quoi quand, sans se préparer. Ça, c'est facile.

Lors des séances de coenseignement, les participantes ont également dû faire le choix de recourir à l'une ou l'autre des langues enseignées avec les élèves. Encore une fois, parce qu'elles ont l'habitude de travailler ensemble, il semble s'être naturellement installée dans la classe une dynamique linguistique qui se définit dans et par le bilinguisme, sans que cela ne génère d'obstacles pour les enseignantes et leurs élèves. Éliane, après la séquence sur la recommandation, relève d'ailleurs qu'elle utilise sporadiquement l'anglais, surtout pour répondre aux questions des élèves quand ils s'interrogent sur des contenus liés à la L2, mais qu'elle se permet aussi d'employer le français quand les élèves sont en cours d'anglais.

On était un peu « quelle langue on parle avec les élèves ? ». Moi, je parle pas beaucoup anglais avec les élèves. Je le fais un peu, mais là si j'avais un commentaire à faire, je le faisais en français alors que c'était une période d'anglais et qu'ils sont supposés être en immersion. Des fois, je faisais l'activité plus en français et [Clara] ajoutait des choses en anglais aussi. Eux autres ils sont pas mal habitués de nous entendre pas mal avec les deux. C'était pas un défi. Ce qui est vraiment pertinent, vraiment important, c'est que nous on s'entend parfaitement bien. Ça fait trois ans qu'on travaille ensemble. On le sait les deux où on s'en va. On se connaît aussi beaucoup, faque on sait comment intervenir et quand intervenir. On connaît nos rôles respectifs. Ça serait pas facile à faire avec n'importe quoi.

Si les dynamiques linguistiques semblent avoir été relativement simples à instaurer lors du coenseignement bilingue, Clara a néanmoins mentionné certaines difficultés quant à l'intégration des langues au moment d'enseigner la recommandation. En effet, bien qu'elle parle couramment le français et qu'elle ait fait sa scolarité obligatoire dans cette langue, elle nous a admis qu'elle n'était pas familière avec les éléments de la structure d'une telle recommandation avant le projet.

[M]ême au début, début, début, la première fois que j'ai rencontré Marie-Hélène puisqu'on travaillait sur des textes, y'a des textes que j'étais comme « oh boy ». Je serais capable de le lire en anglais, mais pas en français. Je me sentais comme... Je vais pas dire inadéquate, mais je trouvais que mon français n'était pas nécessairement à la hauteur pour pouvoir m'occuper de cette portion-là. Je trouvais un peu plus difficile. Mon français est bien correct, je me débrouille. Mais de là, à l'enseigner. De là à expliquer aux élèves tel terme, tel ci. Même la

grammaire en soi qu'on présentait... Les éléments de fond, les éléments de whatever, moi je les connais pas en français. J'étais là « I don't know ».

Pour surmonter ces obstacles, elle a dû effectuer des recherches supplémentaires pour se préparer à enseigner la recommandation de manière intégrée. Cela étant, lorsqu'est venue la séquence sur la lettre d'opinion, les difficultés qu'elle a rencontrées semblent s'être dissipées, surtout parce qu'elle se rappelait avoir appris la structure de ce genre textuel alors qu'elle était elle-même élève : « Je pense que c'était un des derniers textes que j'ai travaillés au secondaire, faque ça m'est resté en tête ».

DISCUSSION

Les résultats que nous avons présentés dans cet article nous permettent à présent de revenir sur certains des éléments des cadres théoriques que nous avons exposés en début d'article, afin d'y apporter nuances et précisions. D'entrée de jeu, nos résultats nous amènent à croire, avec certains auteurs (Balsiger et al., 2012; Bawarshi, 2016; Gentil, 2011), que l'enseignement de l'écriture par les genres textuels peut se prêter à une intégration des langues. En effet, les enseignantes de notre étude, de manière générale, ont manifesté leur enthousiasme par rapport au projet à la suite de la mise en œuvre des séquences. Cela nous encourage ainsi à poursuivre nos recherches pour qu'une telle intégration des langues, dans le cadre d'un enseignement de l'écriture, puisse se réaliser de manière à soutenir l'apprentissage du français L1 et de l'anglais L2.

Si les tenants de la didactique intégrée postulent qu'elle favorise l'apprentissage des langues mises en relation et permet l'économie du temps de classe à consacrer à leur apprentissage (Cavalli, 2008; Wokush, 2008a, 2008b), le point de vue des enseignantes ayant pris part à notre projet nous incite néanmoins à interroger certaines des conditions qui sont afférentes à sa mise en œuvre. En effet, Éliane et Clara ont avancé que ce sont surtout les compétences des élèves en anglais qui ont profité de l'intégration des langues et que le français a principalement servi de levier afin de soutenir les élèves dans l'appropriation des genres textuels en L2, sauf pour les élèves anglophones. On peut dès lors se demander comment il serait possible que les bénéfices de l'intégration soient réciproques. Nous posons l'hypothèse qu'une telle intégration devrait s'opérationnaliser sur une longue période pour que les élèves puissent s'y habituer et, de facto, transférer leurs savoirs et leurs compétences d'une langue à l'autre. Éliane a d'ailleurs précisé que ses élèves, en amont des séquences, tendaient à percevoir l'apprentissage des langues en vase-clos. Il serait ainsi logique que les bénéfices d'un tel enseignement, relativement

novateur, se manifestent de manière plus notable, en français et en anglais, si on le met en œuvre sur une longue période, pour enseigner plusieurs contenus. Il convient en outre de rappeler que les enseignantes, quoiqu'elles travaillent ensemble depuis quelques années, ont intégré les langues pour la toute première fois et que, si elles poursuivent en ce sens, il est possible qu'elles trouvent des manières fécondes de le faire au profit des compétences des élèves dans les deux langues. On peut enfin préciser que, dans les deux séquences, l'enseignement des caractéristiques de genres textuels était réalisé de façon bilingue, mais que les élèves ont d'abord été appelés à rédiger leur production en français. Il serait dès lors intéressant de leur proposer d'écrire d'abord dans la L2, afin qu'ils puissent se servir de leur expérience en anglais au moment d'écrire en français. Pour assurer un transfert optimal entre les langues, il serait aussi intéressant d'offrir aux élèves, comme le suggère Clara, de la rétroaction formative au fur et à mesure qu'ils s'engagent dans une tâche, même si cette dernière se réalise de façon monolingue. Ils pourront ainsi mieux saisir les contenus enseignés dans une première langue et seront plus à même de réaliser une tâche semblable dans l'autre.

Qui plus est, certains de nos résultats nous encouragent à interroger la nature même des séquences que nous avons élaborées pour ce projet. Par exemple, à la suite de celle sur la recommandation d'une œuvre narrative, Éliane nous a proposé de recourir, dès le début, à des tableaux et à des référentiels qui intègrent les notions à retenir dans les deux langues. Cette suggestion, que Mainella (2012) avait aussi formulée, a été intégrée lors de la seconde séquence, permettant ainsi aux élèves de mieux mettre en perspective les contenus relatifs à l'anglais et au français. Lors de la seconde séquence, qui s'est échelonnée sur un nombre de séances plus élevé, Clara a eu l'impression que l'apprentissage de l'anglais était subordonné à celui du français et, pour cette raison, elle a ressenti une certaine redondance dans les activités. S'il nous est difficile, sans la présence de données sur la question, de suggérer des manières d'éviter une telle redondance dans l'agencement des pratiques en enseignement intégré, nous croyons que la recherche future devrait se pencher sur une plus grande variété de dispositifs par l'entremise desquels peut se mettre en œuvre l'intégration.

Plusieurs des propos qu'ont tenus les enseignantes trouvent en outre un écho notable dans la recherche sur le coenseignement. En effet, il serait important que les enseignants travaillant en tandem aient une vision similaire et complémentaire de l'éducation (Daguzon et Marlot, 2019; Jeannotte et Gray, 2020). Dans cette même optique, il faudrait aussi qu'ils entretiennent des relations harmonieuses reposant sur le respect mutuel (Saillot et Malmaison, 2018; Tasdemir et Yildirim, 2017), ce que nos deux

participantes ont relevé. Les enseignantes de notre recherche sont aussi à même de s'exprimer dans les deux langues; de concert avec la complicité qu'elles partagent, cela leur a permis d'instaurer dans leur classe une dynamique linguistique où elles se sentaient à l'aise d'utiliser les deux langues, en fonction de la situation didactique et des interactions avec les élèves. Comme Norton (2013) et Saillot et Malmaison (2018) l'ont avancé en ce qui a trait au coenseignement, nous remarquons donc qu'une connaissance de la discipline de son collègue peut soutenir le coenseignement. Cela est devenu d'autant plus évident dans notre projet étant donné que l'enseignante d'anglais, croyant que ses connaissances relatives à la recommandation d'une œuvre narrative n'étaient pas à la hauteur, a fait preuve d'une certaine insécurité au moment d'enseigner ce genre. À notre avis, cet inconfort qu'a manifesté Clara à ce moment témoigne de l'importance d'octroyer un temps de préparation de qualité aux coenseignants, qu'ils intègrent les langues ou qu'ils enseignent d'autres disciplines en tandem. Ce dernier leur permettrait, d'après nous, une meilleure appropriation des contenus; ainsi, ils seraient plus à l'aise au moment de mettre en commun des contenus relevant de différentes sphères d'apprentissage.

CONCLUSION

Dans le cadre de cet article, postulant que l'apprentissage des langues se réalise de façon interdépendante (Cummins, 2009), nous souhaitions prendre part aux travaux sur la didactique intégrée puisque cette avenue nous paraît riche de perspectives. D'ailleurs, les recherches déjà réalisées en suggèrent certains principes repris par les instances ministérielles, principes qui semblent pouvoir soutenir les apprentissages des élèves suivant un programme intensif en anglais L2.

Si l'enseignement intégré est en cohérence avec les avancées actuelles des travaux sur l'apprentissage des langues et que le coenseignement offre des avenues intéressantes pour sa mise en œuvre, il demeure que certains enjeux doivent être considérés pour qu'un projet comme le nôtre soit implanté de manière optimale. En accordant la parole à deux enseignantes intégrant l'enseignement du français et de l'anglais pour la première fois, nous avons relevé certains de ces enjeux, lesquels devront être documentés plus finement ultérieurement. Nous insistons néanmoins sur l'intérêt de mener des recherches qui, d'une part, portent sur la maîtrise des savoirs de chacune des personnes enseignantes impliquées dans un enseignement intégré des langues et qui, d'autre part, abordent le coenseignement dans une perspective résolument didactique. C'est ainsi que, d'après nous, nous pourrions proposer des démarches d'enseignement et des dispositifs de

formation qui favoriseront la mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues au Québec. Nous croyons également que des analyses du déroulement effectif de cette intégration des langues en classe permettrait d'y jeter un éclairage plus fin et d'arrêter, entre autres, les gestes didactiques qui sont les plus susceptibles de faire vivre des réussites aux élèves.

NOTES

1. Les noms des participantes, pour des raisons de nature éthique, ont été remplacés par des pseudonymes.

RÉFÉRENCES

- Ahn, H. (2012). Teaching writing skills based on a genre approach to L2 primary school students: An action research. *English Language Teaching*, 5(2), 2-16. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n2p2>
- Ballinger, S., Lau, S. M. C. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Pédagogie interlinguistique : exploiter les transferts en classe. *Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 278-292. <https://doi.org/10.3138/cmlr-76.4.001-fr>
- Balsiger, C., Bétrix Köhler, D. et Panchout-Dubois, M. (2012). Le détour par d'autres langues : démarche réflexive utile pour améliorer les capacités métalinguistiques des élèves dans la langue de scolarisation? Dans C. Balsiger, D. Bétrix Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 193-228). L'Harmattan.
- Bawarshi, A. (2016). Beyond the genre fixation: A translingual perspective on genre. *College English*, 78(3), 243-249.
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192, 107-116.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP – Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia*, 1, 15-19.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Didactica.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. Dans M.-H. Long et C.-J. Doughty (dir.), *The Handbook of Language Teaching* (p. 161-181). Wiley-Blackwell.
- Daguzon, M. et Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. *Éducation et didactique*, 13(2), 9-30.

De Pietro, J.-F. (2007). Se construire avec la diversité des langues... Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 70, 17-25.

De Pietro, J.-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, 4, 54-60.

De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactique. Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.

Dezutter, O., Bou Serdane, I., Parent, V. et Haigh, C. (2016). Le développement de la compétence à écrire en langue première et en langue seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write* (p. 222-240). Presses de l'Université de Sherbrooke.

Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Lau, S. M. C. et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 4-22. <https://doi.org/10.7202/1053586ar>

Dillon, A. M. et Gallagher, K. (2019). The Experience of Co-Teaching for Emergent Arabic-English Literacy. *The Qualitative Report*, 24(7), 1556-1576.

Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>

Falempin, S. et David, J. (2012). Pour une didactique des langues unifiant français langue de scolarisation et anglais langue vivante étrangère. Étude en classe de langue : la syntaxe des adjectifs. Dans C. Balsiger, D. Bétrix Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 399-407). L'Harmattan.

Galante, A. (2018). *Plurilingual or monolingual? A mixed methods study investigating plurilingual instruction in an EAP program at a Canadian university* [thèse de doctorat inédite]. Université de Toronto, Toronto, Canada.

Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, 2. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01633308/document>

Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006>

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Repéré à* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Gunning, P., White, J. et Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, 25(1-2), 72-88. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122022>

Horst, M., White, J. et Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349. <https://doi.org/10.1177%2F1367006910367848>

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>

Janin, M. et Couvert, D. (2020). Le coenseignement : bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200-219. <https://doi.org/10.7202/1075042ar>

- Jeannotte, J. et Gray, N. (2020). Notre expérience en coenseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 110-116. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1035>
- Lord, M.-A. (2018). Le genre textuel comme point nodal pour planifier l'enseignement dans la discipline français. Dans H. Boublil-Ekimova et C.-A. Stan (dir.), *Macro-planification. Planifier et enseigner partir de concepts* (p. 89-105). Presses de l'Université Laval.
- Mainella, M. (2012). *Pedagogical implications of cross-linguistic awareness-raising: An exploratory study* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Concordia, Montréal, Canada.
- Marmy Cusin, V. (2014). Apprendre à écrire et construire des savoirs explicites sur la langue et la communication par l'étude d'un genre textuel : description de pratiques d'enseignants de niveau primaire. *Pratiques*, 161-162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2099>
- Masseron, C. (2003). Conseiller un film d'horreur... justifications et jugements de valeur dans quelques copies de secondes. *Pratiques*, 117-118, 219-240.
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 335-355. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0063>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Les modèles d'organisation scolaire dans un contexte d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-modeles-organisation-scolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *L'anglais intensif au troisième cycle du primaire. Guide à l'intention des enseignants d'anglais, langue seconde*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Guide-soutien-anglais-intensif.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *La collaboration entre le titulaire et l'enseignant d'anglais, langue seconde, dans un contexte d'enseignement intensif de l'anglais*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-collab-enseig-ALS.pdf
- Norton, J. C. (2013). *Elementary ESL and General Education Co-Teachers's Perceptions of their Co-Teaching Roles: A Mixed Methods Study* [thèse de doctorat inédite]. George Washington University, Washington, États-Unis.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84.
- Roubaud, M.-N. et Romain, C. (2018). Question des genres à l'école : les compétences langagières à travers l'exemple de la narration et de l'argumentation. *Verbum*, XL (1), 103-131. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01979966>
- Saillot, É. et Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». *Éducation et socialisation*, 47. <https://doi.org/10.4000/edso.2894>
- Tasdemir, H. et Yildirim, T. (2017). Collaborative teaching from English language instructors' perspectives. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 632-642.
- Thibeault, J. et Gauvin, I. (2019). Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ? Le regard d'élèves québécois du secondaire. *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, 5. https://scolagram.ucegry.fr/attachments/article/305/Scolagram_5_Thibeault-Gauvin.pdf

- Toullec-Théry, M. et Moreau, G. (2020). Co-enseignement et difficulté scolaire : étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 55-87. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1038>
- Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>
- Uzun, K. et Topkaya, E. Z. (2020). The effects of genre-based instruction and genre-focused feedback on L2 writing performance. *Reading & Writing Quarterly*, 36(5), 438-461. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1661317>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2^e éd.). De Boeck.
- White, J. et Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness*, 21(1-2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639885>
- Wokush, S. (2008a). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école : vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes*, 8, 30-34.
- Wokush, S. (2008b). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1, 12-14.

ANNEXE. GUIDE D'ENTREVUE UTILISÉ AUX DEUX PASSATIONS

1. D'après toi, quels sont les apports de l'intégration du français et de l'anglais telle qu'elle a lieu dans la séquence?
2. D'après toi, quelles sont les limites de cette intégration?
3. D'après toi, comment l'intégration du français et de l'anglais a-t-elle permis aux élèves de construire des connaissances (en français et en anglais)?
4. D'après toi, comment l'intégration du français et de l'anglais a-t-elle ralenti le développement de connaissances des élèves (en français et en anglais)?
5. D'après toi, comment les élèves ont-ils réagi face à l'intégration du français et de l'anglais dans la séquence?
6. Qu'aimeras-tu explorer une prochaine fois pour poursuivre l'intégration du français et de l'anglais dans ton enseignement? Quelle serait la prochaine étape à ton avis?
7. Qu'est-ce qui a été facile pour toi en ce qui concerne l'intégration du français et de l'anglais dans la séquence?
8. Qu'est-ce qui a été difficile pour toi en ce qui concerne l'intégration du français et de l'anglais dans la séquence?
9. Comment l'intégration du français et de l'anglais a-t-elle eu une incidence sur ta charge de travail en comparaison avec ce que tu fais habituellement?
10. D'après toi, comment l'intégration des activités pourrait-elle être bonifiée dans une prochaine mise en œuvre?
11. Penses-tu qu'une telle intégration pourrait être pertinente pour d'autres groupes d'élèves ?
12. Comment cette intégration est-elle en harmonie avec tes visions de l'enseignement?
13. Comment cette intégration s'éloigne-t-elle de tes visions de l'enseignement?
14. Comment cette intégration est-elle compatible avec les prescriptions ministérielles en vigueur?

15. Comment cette intégration n'est-elle pas compatible avec les prescriptions ministérielles en vigueur?
16. Comment cette intégration rejoint-elle les pratiques que tu utilises habituellement?
17. Comment cette intégration s'éloigne-t-elle des pratiques que tu utilises habituellement?
18. Comment la mise en œuvre de la séquence intégrée a-t-elle influencé ta pratique enseignante de manière générale?
19. Que te resterait-il à parfaire à ton avis? Qu'aimerais-tu explorer une prochaine fois?
20. De quoi aurais-tu besoin en termes d'accompagnement, de formation ou de réflexion pour aller plus loin?

JOËL THIBEAULT est professeur régulier de didactique du français à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et professeur auxiliaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Regina. Ses recherches portent sur la didactique de la grammaire et de l'écriture en contextes plurilingues et minoritaires, l'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement des conventions linguistiques et les approches plurielles en enseignement du français. joel.thibeault@uottawa.ca

MARIE-HÉLÈNE FORGET est professeure de didactique du français au secondaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Québec à Trois-Rivières. Dans le milieu scolaire, ses recherches portent sur l'approche culturelle en classe de français, sur la lecture et l'écriture en tant que pratiques culturelles, et sur l'enseignement et l'apprentissage des genres justificatifs. 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

JOËL THIBEAULT is an associate professor of French education in the Faculty of Education at the University of Ottawa and an adjunct professor in the Faculty of Education at the University of Regina. His research focuses on the teaching of grammar and writing in plurilingual and minority contexts, the use of children's literature in the teaching of linguistic conventions, and plurilingual approaches in French education. joel.thibeault@uottawa.ca

MARIE-HÉLÈNE FORGET is a professor of French education at the secondary level in the Department of Education Sciences at the Université du Québec à Trois-Rivières. In school settings, her research focuses on the cultural approach in French classes, reading and writing as cultural practices, and the teaching and learning of justificatory genres. In university settings, she is interested in the development of cultural competences in French teaching and the development of pedagogical mediation practices. Previously, she worked as a high school French teacher and a pedagogical advisor. marie-helene.forget@uqtr.ca

BETWEEN WELCOME SPACE AND WELCOME CULTURE: A SYSTEMIC STUDY

CATERINA MAMPRIN *Université de Moncton*

GARINE PAPAZIAN-ZOHRABIAN *Université de Montréal*

ABSTRACT. Over the past decade in Quebec, enrollment has risen noticeably in “reception classes,” a program oriented toward teaching the French language. In this article, we study the experience of a department of second-language teachers from a systemic perspective. Eight high school teachers from the Greater Montreal area participated in this qualitative multiple-case study. Using a systemic model, we studied how the recent opening of new reception classes, the relationships between teachers from in and outside the classes, and the misunderstanding of the program by school staff created a gap between the reception department and the regular programs. Our results shed light on the importance of promoting a welcoming culture within the school.

ENTRE ESPACE D'ACCUEIL ET CULTURE D'ACCUEIL : UNE ÉTUDE SYSTÉMIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE

RÉSUMÉ. Ces dernières années, les inscriptions dans les classes d'accueil, un modèle de service destiné à soutenir l'apprentissage du français, ont considérablement augmenté au Québec. À travers une étude qualitative, nous analysons l'expérience de huit personnes enseignantes travaillant au sein du département des classes d'accueil d'une école du Grand Montréal. En nous appuyant sur un modèle systémique, nous avons examiné comment l'ouverture récente de nouvelles classes d'accueil, les relations entre les enseignants à l'intérieur et à l'extérieur des classes, ainsi que la mécompréhension du programme par le personnel scolaire, ont engendré un fossé entre le département des classes d'accueil et les programmes réguliers. Nos résultats soulignent l'importance de promouvoir une culture d'accueil au sein de l'école.

Several migratory movements have changed the general portrait of Quebec over the years. In the past decade, new arrivals to Quebec have been noticeable in increased enrollment in “reception classes” (Gentile, 2019). These classes, which are part of the province's support services for learning the French language (*Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français*), are open to preschool, elementary, and high school children in Quebec who are not fluent in French (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). A threefold goal guides this program: “(1) to communicate in daily life; (2) to acquire the level of language proficiency necessary to carry out learning in the various school disciplines; and (3) to discover and understand the culture of their new environment” (MELS, 2014, p. 1). To support these objectives, these classes have a curriculum that is oriented toward learning French and normally leads to the students' integration into the regular curriculum (De Koninck & Armand, 2012a; De Koninck & Armand, 2012b).

The realities of these classes, as are their profiles, are influenced by international circumstances and related migration flows, as observed in many studies (Faas et al., 2018; Norberg, 2017; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Depending on global situations, class portraits may change, even over the course of a year. One example is the arrival of Syrian refugees in Quebec during the 2015–2016 school year (Papazian-Zohrabian et al., 2018; Papazian-Zohrabian et al., 2019). The province welcomed 7,583 Syrian refugees that year (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2017), which prompted institutions to reorganize so as to provide support for the newly arrived students. One of the changes implemented was the creation of new reception classes. While intended to promote the integration of newly arrived students, some challenges remained in the school context when it came to providing students with optimal conditions for integration (Mamprin, 2021) – matters addressed later in this article.

The results presented here come from research whose main objective was to study the social support accompanying a collective activity designed to promote well-being among teachers (see Mamprin, 2021). The fruits of our analysis opened up an opportunity to explore another objective: to understand the issues experienced by teachers in reception classes through a systemic approach. A systemic approach allows us to envision the kind of context that should be created when a school welcomes newly arrived students without having a prior “reception culture.” Thus, we conducted an in-depth study of the bidirectional and dynamic relationships between the individual and their life context. We will revisit the details of the

systemic approach when we present the theoretical framework of the study.

BACKGROUND: TEACHING NEWCOMERS

The realities of the school system with which the newly arrived immigrant student is faced with are rather complex. For their part, the teacher is on the front line. First, those who are working with recently arrived students must deal with certain delicate psychosocial situations or learning and adjustment difficulties that may have resulted from harsh migratory experiences (Block et al., 2014; McNeely et al., 2017; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Considering the pre-, peri-, and post-migratory contexts, students may also have experienced grief or trauma, which can impact their school life. Armand et al. (2013) identify several challenges in adapting to the Quebec school system for "undereducated" students (i.e., those who are more than 3 years behind the Quebec norm). The reasons are manifold (precarious living conditions, trauma, migratory shocks, family separations, different schooling modalities between the country of origin and the host country) and therefore the interventions carried out with these students who attend reception classes must also be manifold, taking into account emotional, affective, cognitive, and language dimensions (Armand et al., 2013). In short, in order to meet student needs, the teacher working in a reception class must be aware of the multiple realities a student has to deal with.

Second, teachers may feel helpless in certain situations (Papazian-Zohrabian et al., 2018) – ones where their training in teaching French as a second language does not suffice. Students may be shaken or stressed by various obstacles – such as trauma, grief, or interrupted schooling – which may hinder their academic journey (MacNevin, 2012; McNeely et al., 2017). Teachers may experience more anxiety if they must support immigrant students in situations for which they are not trained (McNeely et al., 2017). Teachers also face further challenges, including disparities in the prior educational experiences of students and their families, which may influence the nature of teacher–family collaborations. Additionally, social pressures related to integration and language barriers may exacerbate the complexity of interactions between families, students, and teachers (Charette & Kalubi, 2016; Francis et al., 2017; Kanouté et al., 2016). According to Armand (2005), the social and scholastic integration of immigrant children should be the responsibility of all school staff members.

Third, differences are noticeable between schools concerning the integration of students from immigrant backgrounds. To have a better understanding of these differences, Mc Andrew et al. (2013) shed light on school factors such as social dynamics (e.g., the host context and the climate of interethnic relations within the school) and systemic factors (e.g., educational policies and programs). Information accessibility with regard to language acquisition and migratory background is of the utmost importance to teachers in order to meet the students' needs adequately. According to De Koninck and Armand (2012b), documenting the progress of students at various stages is essential for tracking the development of those from immigrant backgrounds in both reception and regular classes.

In light of these elements, a holistic and dynamic perspective is needed to study the factors that can influence the integration process in reception classes. Teachers are confronted with students' pre-, peri-, and post-migratory experiences, alongside the school and systemic factors that influence the integration process. Furthermore, in Quebec, particularly in the Greater Montreal area, a specific context has been generated, whereby some schools have had reception departments for several years, while others quickly established them to meet the demand (Papazian-Zohrabian et al., 2018). This creates a context in which both teachers and students may be new to the school environment. Moreover, reception classes are often located within schools that function as a point of service. As a result, some schools may be hosting these classes for the first time, which may require additional adjustments. Furthermore, it is important to note that students typically spend 2 years in reception classes, potentially making their time at the school where the reception classes are located transitional. After this period, they may be required to transfer to another school, where they integrate into the regular educational program.

THEORETICAL FRAMEWORK: A SYSTEMIC PERSPECTIVE ON THE SCHOOL CONTEXT FOR NEWLY ARRIVED STUDENTS

Several authors have been interested in documenting the context surrounding the arrival of immigrant students from a systemic perspective. One example of a systemic approach comes from Norberg (2017) who, drawing on Anderson et al.'s (2004) post-migration ecology, emphasizes the entanglements and overlaps between the different systems that make up the environment: the teachers, the schools, the social movements, as well as the interaction among these elements. Gagné et al. (2018) and Papazian-Zohrabian et al. (2018), for their parts, have documented the school context for immigrant integration using systems theories, drawing

on Bronfenbrenner's ecological model (1979; 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nevertheless, to our knowledge, there is little research focused on understanding the reception class from a systemic perspective, with teachers as the focal point. The complexity of working with newly arrived students can be magnified by the characteristics of the youth and a lack of training in school actors (Papazian-Zohrabian et al., 2018; Papazian-Zohrabian et al., 2020). We were interested to find out, from a systemic perspective, what is the experience of the teachers who work in a new reception class department?

"PROCESS, PERSON, CONTEXT, TIME" (PPCT) MODEL

According to Griffiore and Phenice (2016), the classification of phenomena and their properties can be facilitated by adopting a systemic perspective. In this regard, Bronfenbrenner and Morris's (1998) PPCT developmental model – which focuses on the four components of process, person, context, and time – is particularly valuable due to its theoretical rigour and strong foundations. Three main phases can be identified in the development of Bronfenbrenner's bioecological model, culminating in the PPCT model. This latest iteration places particular emphasis on a dynamic component: the process (Rosa & Tudge, 2013). To consider a study to have been conducted according to the PPCT model, two theoretically independent propositions must be present:

Proposition 1

Especially in its early phases, but also throughout the life course, human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment. To be effective, the interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time. Such enduring forms of interaction in the immediate environment are referred to as proximal processes. (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 996)

Proposition 2

The form, power, content, and direction of the proximal processes affecting development vary systematically as a joint function of the characteristics of the developing person; of the environment – both immediate and more remote – in which the processes are taking place; the nature of the developmental outcomes under consideration; and the social continuities and changes occurring over time through the life course and the historical period during which the person has lived. (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 996)

Together, the four main components of the model (process, person, context, and time) can aid in the understanding of the relationships between the personal and contextual elements that influence the development of the individual. Considering that the primary objective of our research, from which these secondary results are derived, was to study the influence of social support (*process*) provided by colleagues (i.e., other teachers) during a collective activity (*context* and *time*) on teachers' psychological well-being (which refers to the component *person*; see Mamprin, 2021), we decided to ground our analysis in the PPCT model. Over the following sub-sections, we explore its components. The model is particularly relevant for addressing the research question posed in this article: What is the experience of teachers working in a new reception class department?

Process

Process, or the “engine of development,” describes the dynamic two-way interactions between the developing individual and people, objects, and symbols (Bronfenbrenner, 1995, p. 638). Indeed, while the processes are not directly addressed in the results, they are discernible in the regular two-way exchanges regarding relationships with students, regular teachers, and administrators.

Person

The biopsychological characteristics of the individual are also central to the latest iterations of Bronfenbrenner's model (see Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). This component brings together the biological, cognitive, emotional, and behavioural characteristics of the developing individual (Bronfenbrenner & Morris, 1998). In this article, we look at the environment from the perspective of the teacher, considering the teacher's background, previous experiences, and other personal characteristics. In addition, previous studies point to several attributes that may affect the experiences of teachers working with newly arrived students, such as prior experience working with such populations (Gagné et al., 2018), multilingualism, and higher intercultural competence (Haneda & Alexander, 2015). These personal characteristics would therefore interact with the characteristics of the context.

Context

The environment in which the developing person evolves also influences and shapes the processes. Four interconnected and nested systems represent the *context* (Bronfenbrenner & Morris, 1998): the microsystem, the mesosystem, the exosystem, and the macrosystem. The *microsystem* can

be defined as “a pattern of activities, social roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting” (Bronfenbrenner, 1994, p. 1645). This contextual component encompasses relationships that the developing person has with others that are regular and occur over an extended period (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Some researchers highlight aspects of the relationship between teachers and families or newly arrived students. For instance, teachers working with newly arrived students tend to engage in advocacy behaviours to defend students’ rights, educate other school actors, and support families in their adaptation to the host culture (Haneda & Alexander, 2015).

When multiple microsystems of the individual are linked, it is referred to as a *mesosystem* (Bronfenbrenner, 1992). For instance, the relationship between two co-workers, the support given between school actors, and the relationships between students and their families could be included in this category (Théorêt, 2005). In a case where the individual is not directly involved in one of the systems (e.g., the relationship between a school administration and a ministry of education), such relationships are associated with the *exosystem* (Bronfenbrenner, 1979). Finally, the *macrosystem* includes the cultural, subcultural, or global social contexts that may influence other systems in the developing individual’s environment (Bronfenbrenner, 1992; Bronfenbrenner & Morris, 1998). This latter system includes both the culture and the subculture in which the individual grew up as well as their current context. Thus, it may include social values about education and the responsibilities of the teacher (Théorêt, 2005).

Time

Several temporal elements are also taken into consideration in the model proposed by Bronfenbrenner and Morris (1998); two examples include the chronological age of the individual and the historical period. Particular attention is paid not only to stability but also to the continuities and discontinuities influencing the processes. There are two main spans of time to consider for our research: first, the number of years since the creation of the reception class department and, second, the period over which the data collection took place. We will return to this in the following section.

In summary, it is important to note that the context of our research created a unique microsystem, as the teachers came together during a collective activity aimed at promoting their well-being within the reception department of the participating school. Rather than focusing solely on this

context, we also drew on the shared experiences of the participating teachers to highlight complexities in the reception and integration of newly arrived students in Quebec schools. Specifically, from a systemic perspective, we aim to illustrate the teachers' perceptions of their work in reception classes.

METHOD

Research context

This qualitative multiple-case study (Stake, 2006) took place within a high school reception department from January to June 2018. As previously mentioned, the displacement caused by the conflicts in Syria led to the opening of several reception classes during the 2015–2016 school year. This school, which is in the Greater Montreal area, was one of the institutions that opened its doors to these new students. Thus, the reception department had been active for less than two years at the time the data was collected.

Specifically, our research was conducted with teachers participating in a discussion group, a collective activity designed to promote their well-being. This collective activity, which was supported by the school administration, took place at the school during working hours. The purpose of a discussion group is to encourage free speech; it provides a space for individuals to express feelings, emotions, and thoughts where members are willing to listen with respect and without judgment (Bouville, 2005). It is also a space where individuals share at least one common concern (Raybaud-Macri, 2017). In the case of our research, participants' day-to-day experiences with students could constitute such a concern. Facilitated by a psychologist, the discussion groups were held once every 3 weeks. Eight 2-hour meetings were held from January to June 2018. In accordance with the psychodynamic principles of the discussion groups, the psychologist's interventions were carried out with authority and benevolent neutrality (Bouville, 2005; Robert, 2008). The topics of discussion were not suggested by an external party; they were addressed spontaneously by the participants. The rules also ensured an environment of confidentiality for the information shared in the discussions so that all participants could remain authentic (Bouville, 2005; Charlier, 2018).

Data collection

The main aim of the research was to study the social support implemented during collective activities intended to promote the well-being of teachers (see Mamprin, 2021). The secondary results presented in this article stem from systemic analysis of the data collected by two main data collection

methods: interviews and discussion group sessions. First, we led semi-structured interviews before and after teachers participated in the eight sessions of the discussion group (DG1–8). A first set of questions, posed in the first (I1) and second interviews (I2), and based on the theoretical proposal of Dagenais-Desmarais (2010), was oriented toward well-being at work. A second set, posed in I2, was oriented toward perceived social support, as described by Vaux (1990), and, more precisely, the impact the collective activity had on their support network and their subjective evaluation of the help they had perceived during the discussion groups. In addition, we also asked teachers a question about the perceived impact of this activity on their well-being.

Second, we performed an analysis of the eight 2-hour discussion group sessions, which were audio recorded and transcribed verbatim. Field notes were also taken to keep track of contextual, theoretical, and methodological elements relevant to the analysis during the data collection process (Baribeau, 2005).

Participants

The teachers participating in this qualitative multiple-case study were selected by purposive sampling (Fortin, 2010). All the participants in the collective activity were invited to take part in the research. The discussion group was composed of six women and two men. Five of the participants were teachers of regular reception classes (RCT1, RCT2, RCT3, RCT4, and RCT5), one was a specialist (ST), and two were teachers of specialized reception classes. Of the two specialized reception teachers, one was in a class adapted to under-schooled students (UST) and one was in a partial-integration class (PICT). Six of the teachers were in their 2nd year in the reception department, and two of them were in their 1st year at the school where we conducted the research. They each had between 5 and 20 years of experience in education (two had 5 years, two 6 years, one 11 years, one 13 years, one 15 years, and one 20 years of practice). All of them, except the specialist, had completed university training in teaching French as a second language. Several teachers had an immigrant background (six out of eight were first or second generation).

DATA ANALYSIS

To identify the units of meaning relevant to the content analysis of the data corpus according to the PPCT model, we created a coding grid that detailed the main components¹ and gave an example of each of the elements under study for mixed thematic coding (see Van der Maren, 1996). This approach allowed us to document the categories already

determined (according to the main components of the PPCT model including the four systems contained in the context) and make modifications to the initial grid as needed (e.g., adding or removing categories; Van der Maren, 1996). Thus, following the initial coding with the components of the PPCT model, we grouped the units of meaning into different subthemes (e.g., issues and challenges encountered when teaching students in reception classes, student-teacher relationships). Thematic coding was conducted using the qualitative analysis software NVivo 12. Afterwards, a reverse coding was performed to remove units of meaning that may have been falsely included, and then a double intracoder validation (Van der Maren, 1996) of the entire corpus was performed with an agreement of 81.44%; these analyses were done more than 6 months apart. This procedure allowed us to validate the stability of the codes over time (Guikas et al., 2016). An inter-rater validation was also performed. While it was 72.15%² during the discussion group sessions, the percentage could not be identified during the interviews, as the countercoder performed the exercise on paper. Nevertheless, for both parts of the corpus, the divergent codes were discussed at all stages of the process in order to reach a consensus.

RESULTS

We present here a cross-case analysis of teachers' perceptions of their work environment. The processes are perceptible through the bidirectional relationships between the developing individual, the teacher, and their context. Thus, with respect to the most salient topics discussed by the teachers, three main themes will be addressed: (a) participants' perceptions of the issues and challenges encountered when teaching students in reception classes, (b) relationships with school actors (e.g., fellow teachers and school administrators), and (c) the reception class department and school involvement. The relationships that will be detailed in this section are associated primarily with the individual's microsystems and mesosystems, given their direct relationships with the school community members involved.

Theme 1: Participants' perceptions of the issues and challenges encountered when teaching students in reception classes

Interest in teaching in a reception class

Teachers' interest in the specifics of working in a reception class was discussed by all participants. They referred, in particular, to their commitment to meeting students' needs, to the special relationships they

have with their students, and to their commitment to supporting students' post-migratory adaptation to the host society:

I think that, as reception class teachers, perhaps we influence them a little more, as we are their first teaching model in Canada. ... The reception class teacher is not just a teacher. ... I don't know if I have what it takes, but I try to understand them as much as possible, and then there are students who have completely refused the idea of immigrating, so there is a blockage. (RCT5, I2)³

The students' characteristics, which change according to the individual and cohort, were, for seven teachers (RCT1, RCT2, RCT3, RCT4, RCT5, UST, and PICT), elements that can foster teachers' development at work because it creates a positive diversity in their tasks:

This is my 2nd year in the class of [partial integration]. It was a new experience for me. ... It's a new challenge ... and I love it. (PICT, I2)

I feel, really ... creative ... there is no specific program where you have to follow it to the letter and ... different origins, different needs. ... [The students] are really not the same, so for me, the task is enormous. ... It excites me. ... It's a job that is always renewed; there is always something new, and there are always new situations. (RCT3, I2)

Teachers emphasized the difference between the work done in regular and reception classes to highlight their interest in teaching newcomers. The uniqueness of the students and their needs was also frequently discussed during the interviews and discussion groups.

Diverse student needs

The diverse profiles and needs of students in the reception classes were discussed by all teachers. In addition to issues and challenges related to the language barrier and academic learning, the participants mentioned characteristics tied to the students' pre-, peri-, and post-migration experiences that must be taken into consideration in teaching and responding to their needs, as evidenced in DG1:

PICT: Poor kid, he lived in refugee camps his whole life. Do you know what happens in the camps?

UST: He lived his whole life in the refugee camps; he lived in one until he was 11 years old. He saw all kinds of things ...

PICT: He needs a psychologist because otherwise there will never be any change.

Similarly, participants pointed to differences in educational backgrounds, such as previous school experience, discontinuities in educational pathways, and understanding of certain school regulations:

For example, the school rules: All students must wear a uniform. It's hard for them to understand that. He [the student] comes with another pair of jeans, black jeans and another polo shirt; you say to the student, "Look, this is not the uniform." ... "No, ma'am, this is black." They don't really understand. ... They lived in refugee camps, so there was no structure in their lives, there was no supervision, and then they end up in school here, and a lot of things are asked of them. (UST, I2)

It's that with the reception students, we can't do a course for everyone. It's ... it's that everyone has their needs, everyone has their difficulties, everyone has their level. I have four subgroups in my class. (UST, I1)

What teachers reported reminded us that the students' needs are multiple and unique. Teachers must therefore adapt to adequately support their group. Moreover, while attending classes and learning French is already a challenge, the participants underscored that the aim of the reception class goes beyond the sole mastery of the language:

As much as they are learning the language, they are learning how the system works. (RCT2, DG2)

I'm not there just to teach them French; I'm there to guide them in their learning and to ... for their integration as well, to integrate well into school life and society. (UST, I1)

Teacher participants discussed behaviours that should not be accepted in school. Some school staff members (e.g., educators and secretaries) were flexible as a way to help the reception class students. This disparity led to frustration among other reception class teachers who felt that those staff members were overlooking the fact that the students were also teenagers and testing the school rules. As one teacher participant shared:

When he arrives [late], everyone asks him if he has a reason for the delay; he takes his agenda and says, "Yes, it's approved." And then everyone laughs. It's because it's a running gag. ... They didn't understand [referring to the secretariat], he's been here for a year and a half! (RCT4, I1)

Organization of the school groups

All the participants discussed the characteristics associated with their groups, which differed from regular curriculum classes. At the school where the data were collected, the groups were organized by the level of French proficiency. The reception department consisted of five regular reception classes, which brought together students with a similar level of French proficiency, as well as a partial integration class and a group of under-schooled students. Nevertheless, new arrivals in the groups and the

progress of some students led to some movement within the reception department:

[Last year], we tried to create the most homogeneous classes possible based on their acquisition of levels [of French proficiency], except that, well ... as the year goes on, now it's January – well, it's starting to get a little unbalanced. (RCT5, I1)

The challenges arising from the age differences between the students in the class were also addressed by two teachers (RCT5 and UST) during the individual interviews and were the subject of several conversations during the discussion group sessions (DG2, DG3, DG4, and DG8). Since the groups were created according to the level of French proficiency, the age of the students had not been considered. The classes were sometimes very heterogeneous in this respect:

There's a little room left in my class, so new students are coming into my group. ... It's starting to look like a potluck. The students who are older, late 17 ... it seems like they're there and they just want to finish the school year. ... I have some 13-, some 14- and some 16-year-olds. I also have three 17-year-olds and now I have one 18. ... It's ... it's weird. (RCT5, I1)

Differences in student age led to additional challenges for teachers, particularly in terms of taking student development into consideration. Student mobility and matching student fluency levels were other issues:

We have to fill in these gaps, and sometimes they don't necessarily ask us "Would this student be better in your class or in the other class?" ... I even had a misclassification – I had a student who was supposed to be integrated into regular 5th. ... That's one of many there. (RCT5, I1)

The diverse needs of the students and the particular organization of the classes could fuel teachers' interest in the reception classes. In addition to developing special connections with students, participants also discussed their frequent interactions with fellow reception teachers. Thus, student needs were a source of motivation for teachers.

Theme 2: Relationships between school actors

Participants reported having direct (microsystemic) relationships with other teachers. In both interviews, all teachers spoke of having, in general, good relationships with their reception class colleagues. Participants relied on collaboration, mutual aid, and understanding on the part of their fellow teachers. Conversely, all participants, except the specialist⁴ and one of the reception class teachers, specified that their relationships with some regular teachers were not only superficial but could even be strained:

I have a good relationship with my colleagues, especially my colleagues who work in reception class; we have a good collaboration, and we get along well. ... With the regular teachers, not really ... because the regular teachers, they don't really know the reality of the reception class students. (UST, I1)

In explaining the less positive relationship between reception and regular class teachers, one participant mentioned that the tensions were the result of a lack of understanding regarding the realities of reception students:

As far as I'm concerned – I say it over and over again – regular schoolteachers don't know. ... They don't take into consideration the reality of the partial integration class and the reception classes. (PICT, I2)

Most teachers (six out of eight) supported the PICT's perception concerning regular curriculum teachers' lack of knowledge about reception classes. They also agreed that this misunderstanding fueled friction between the teachers involved in the different curricula. These issues were mostly discussed in I1. Through analysis of the discussion group transcripts, we came to understand that many students who were previously in the reception classes were integrated into the same regular class. This cohort effect could alter the classroom dynamics for regular teachers, as several students who were still learning French were placed together. Given that some adaptation was occasionally required by regular class teachers, they believed the students were not yet ready to be integrated into their class. Thus, due to a lack of knowledge about the "exit profile" of students from the reception classes, regular class teachers had misunderstandings about the level of language fluency expected at the end of the program and expressed doubts about the ability of the students to integrate into their class as well as concerns about the work of the reception class teachers:

When we send [these students] to a regular class, the teacher will think that they haven't mastered French enough and that they therefore must not be at the same level as a regular school student ... but this is not the case. (UST, I1)

It might be a lack of consideration [on the part of regular teachers] for the work that some reception teachers do. (RCT5, I1)

The PICT, who was working with the partial integration group, reported in DG4 her impression of her students starting their schooling in the regular curriculum classes:

PICT: For me, it's really stressful. You tell yourself you've worked hard, but when my students are integrated ... it's negative comments.

RCT1: We would have to prepare [the regular teachers]. ... Because this student there, he needs to be integrated, otherwise he will just go around in circles. ... These teachers would have to have patience like we have and accept these students ...

Three teachers (RCT2, RCT4, and PICT) addressed this issue again during I2 (at the end of the school year). The strained interpersonal relations with the regular teachers were discussed several times in the discussion groups (DG4, DG6, and DG8). However, they mentioned a positive evolution in some of the regular schoolteachers' perceptions of the students integrated into their class:

There was one teacher who came to see me to tell me that this and this student had made progress, so, yes, there was the negative side, but they were also able to recognize the good things that the students had done and say that they were making progress, so there was also room for discussion with them. (RCT2, I2)

Relationships between administration members

During the interviews and discussion groups, teachers frequently referred to the direct relationship they had with the assistant principal assigned to the reception department. Although the assistant principal was not familiar with the characteristics of the reception classes, some teachers noted her openness and willingness to learn in order to better support students:

[The assistant principal] is more used to working with the regular programs, but she really has the desire to understand reception and find the resources ... (RCT2, I1)

Sometimes, [the assistant principals] tell me, "Yes, you do a good job, we see that ... we see your relationship with your students, we see that they are difficult students and we see that you manage to manage this group," and all that, but sometimes, I tell you [they do not recognize my work] because they haven't given me the right conditions. (UST, I1)

However, the picture was different for the main principal, who seemed to be rather absent from the teachers' daily lives, as shown by this excerpt from DG6:

RCT4: But [the main principal], you never see; I never see him ...

RCT2: Well, that's it; he's a ghost.

UST: We don't know him, we don't know him ...

RCT4: He should get out of his office a little more often.

Conversely, in the same discussion group, one teacher spoke of the main principal's commitment to the reception classes:

PICT: [The principal] was really advocating for the reception of students, and I really appreciated that.

Participants emphasized that the characteristics associated with teaching newcomer students must be understood and considered by school administrators.

Theme 3: Reception class department and school involvement

Some participants, such as RCT4 in I1, mentioned other features of the reception class program, such as the activities that were offered to students:

Researcher: Are there a lot of activities that are offered to reception class students?

RCT4: Yes, because we have a new budget, that's why. We have a special measure for money. ... Before, there was never any, but now we have a lot of money, so, yes, we have special activities.

It should be noted that the data collection was carried out at the time of the arrival of several refugee families from Syria. A number of initiatives had been taken at that time to promote integration, including the granting of special funding for schools. Consistent with the PPCT model, this special monetary resource could be associated with the teachers' exosystem since it was not directly for them; nevertheless, it did impact their work context.

Other participants (PICT, RCT1, and RCT2) mentioned the reluctance of teachers from regular programs to integrate the reception class students in organized activities. This situation was limiting the willingness of some reception class teachers to get involved at the school level:

Yes, yes, but I would like to [get involved in the activities of the regular classes], but ... the reception classes, we are a little in our little shell there. I don't know why because the others, the regular ones, they have their own projects and all that, but ... (PICT, I1)

Five teachers out of seven (excluding the specialist) wanted to take part in school activities only if they were beneficial to the students from the reception department:

The reception teachers ... we're like a small, closed department, so getting involved a little bit more at the school level doesn't really appeal to me, but if there were something to do with the reception classes, [then] yes. (RCT2, I2)

One of the reception class teachers offered a rationale for her lack of interest in engaging in activities that would not benefit the students of her department:

I don't see how I can be involved in the success of the school. Anyway, the reception class students, it's not their school ... it's a service point. ... When people talk to me about the regular classes, I really don't care ... really. I don't know about the program, and it doesn't interest me, but everything that can be made for the reception class ... it really interests me. (RCT4, I1)

This explanation highlights the transitory nature of school for some reception students. In responding to a question about her desire to be involved in the school, the teacher clarified the impact this characteristic of the reception program has. Thus, this context (or system), which can be described as exosystemic since the transitional attribute is external to the school, may have an impact on her engagement with the school.

To summarize the situation described in the results section, it is possible to see how the characteristics of the students, their special needs, and the general organization of the reception classes may have created a gap between the reception and regular programs in the school where this research was conducted. While this institution had a physical space to accommodate newly arrived students enrolled in francization programs, several barriers, such as a lack of understanding of the expected profiles at the end of the program and the reception class curriculum by other members of the school community, may have impacted the teachers' experience. In the next section, we examine the distinction between the reception space and the reception culture within the school.

DISCUSSION: SYSTEM SCISSIONS AND REORGANIZATION

Our results shed light on the place of the reception classes in the school organization as perceived by teachers. The separation between the special program created to welcome immigrant children and the regular curriculum is documented in Quebec (e.g., Papazian-Zohrabian et al., 2018) and elsewhere (e.g., Obondo et al., 2016). For instance, the expression "a school within a school" was used by one of Obondo et al.'s (2016, p. 190) participants to describe his situation. Many aspects of teaching in reception classes can exacerbate these divisions. In this article, we note that pedagogical differentiation, age differences between the students in a group, and the creation of adapted teaching materials are some of the challenges faced by teachers. However, our results highlight some of the differences in the reception space that must be understood from a systemic perspective, as suggested by Norberg (2017) and Gagné et al. (2018). In addition to describing the special needs of immigrant children in their classes and their work to meet the needs of these students, the teachers involved in this research also distinguished the relationships

they had with teachers of the regular curriculum and members of the school administration as well as the activities in which their classes could be included. Those two last points corroborate the scission (separation) effect between the regular classes and reception groups described in other research (e.g., Papazian-Zohrabian et al., 2018; Obondo et al., 2016).

Drawing on the properties of context, as proposed in the multiple iterations of the model developed by Bronfenbrenner, we illustrate the systemic gap perceptible in the participants' interviews and during the eight sessions of the discussion groups (see Figure 1).

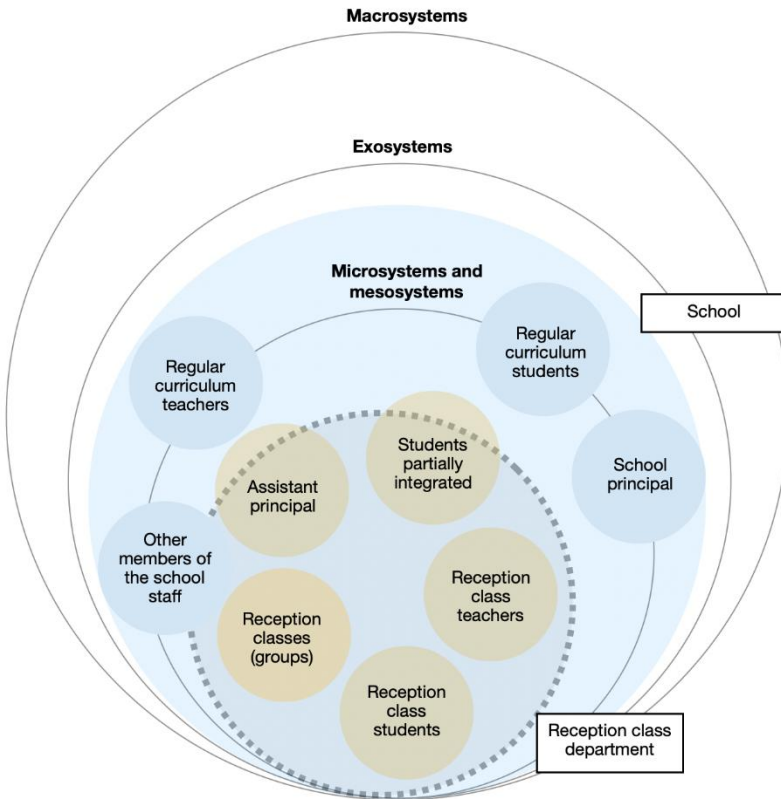


FIGURE 1. *Systemic gaps within the school (adapted from Mamprin, 2021)*

In Figure 1, the microsystemic and mesosystemic elements addressed by teachers when they were describing the reception class department are represented in five ways: (a) reception class students, (b) reception class of

partially integrated students, (c) reception class groups, (d) colleagues in the department, and (e) the assistant principal. The gray dotted line refers to the gap between the reception class department and the school. We also depict some elements external to the reception class department, such as the school principal, the regular curriculum students, the regular curriculum teachers, and other school staff members who occasionally work with youth in reception classes (e.g., the school secretary). If the school is a complex environment that includes relations of several systemic orders, we hypothesize that teachers in the reception class perceive it most of the time as an exosystem (rather than as a microsystem), as they are not directly involved in the activities of the institution except the ones specially designed for their department. Indeed, their connections to the school's main principal and to students in regular classes are, for the most part, with the students in their class or the assistant principal. Otherwise, when the participants were interacting with teachers in regular classes, the contact was not always positive and even had a deleterious effect on the teachers' sense of competence. While our representation is not exhaustive, it schematizes the reality described by the participants.

Other aspects noted in the participants' discourse reiterate the gap we have described. One of them is the perception students and teachers have that their school is transitory. Indeed, several students would need to transfer to another school upon completing their program, as it was not their designated neighbourhood school. Several participants emphasized that they wanted to be engaged in activities that served reception class students but that they were not interested in being involved at the school level. As stated by one of the participants, since the school would not be the assigned school for the students when they integrated into regular classes, he did not plan to be more integrated into school life. However, as stressed by Mc Andrew & Audet (2021), among others, the school should promote students' current and future social integration. Therefore, it is particularly important to include these elements to support the inclusion of immigrant students. Otherwise, the principles underlying measures that should promote student integration may not have the desired results.

If the school can be described as an organization of several systems, some of which can be considered as microsystemic, mesosystemic, or exosystemic, it is easy to establish a static categorization. However, this shortcut may deviate from the focus of the PPCT model: the development of the individual's experience and perception. While we documented a "systemic gap," this division needs to be understood as a dynamic process that may be influenced by each individual and environment.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

As emphasized by Rubinstein-Avila (2017), immigration is not an event; it is a long and complex process. Some researchers have studied the trajectories and school context of students from immigrant backgrounds (e.g., Suárez-Orozco et al., 2010). However, the results presented in this article provide a better understanding of the phenomenon by taking into account the point of view of the teachers who are part of the students' academic integration.

Teaching in a reception class brings its own set of challenges. For students, arrival in a reception class can be an important milestone, and they have a lot more than the language to learn. Therefore, it is important to take into account the practical needs of teachers in light of the varied and changing profiles of students. Student and teacher well-being are sometimes studied as two sides of the same coin (Roffey, 2012). By the same logic, we have discussed elements that may illustrate a gap between regular and reception classrooms that, due to students' special needs, may have spillover effects on teachers' experiences. These findings are consistent with the results of Obondo et al. (2016) and Papazian-Zohrabian et al., (2018). In order to reduce this symbolic gap, which affects the experience of teachers and students, it is important to be aware of the difference between the space needed to welcome newly arrived students and the culture of welcoming that is established in a school. While our participants observed that some teachers in the regular curriculum overestimated the language proficiency of newly integrated students, other studies point out that teachers have, on the contrary, lower expectations of students with an immigrant background (e.g., Brault et al., 2014).

We emphasize the importance of providing training for teachers and other members of the school community to clarify the role of reception classes and what should be expected when students enter regular classes. This could reduce possible misunderstandings and lead to the inclusion of teachers and students in school activities. These activities that include the reception class could also foster connections between students and between teachers. Moreover, we consider it important to be mindful of the demands of these classes (e.g., specific materials and consistency in the application of certain school rules). Training on the needs of students and the realities of reception classes can foster a sense of competence among teachers as well as promote recognition of their work.

Reception classes should be a means to help students integrate rather than a barrier. Demeuse and Baye (2008) stress that equity practices can contribute to the reinforcement of exclusionary processes or the

emergence of new ones. That said, Archambault et al. (2018), building on the work of Mc Andrew et al. (2015), point out that the ability of schools to identify barriers that are related to an organization or its practices can lead to greater school engagement in finding solutions. It would be fruitful for future research to study and compare other models of immigrant student integration to identify the strengths and challenges in such contexts, such as closed reception classes, reception classes with partial integration, full integration models with French language support, and so forth.⁵ Such reflection can help provide solutions to the schools which are on the front line in the integration of students. While some targeted actions may be successful, a systemic perspective captures the complexity of the school context. When reception class programs are newly implemented, it becomes even more important to consider strategies that can be put in place to prevent systemic gaps, ensuring the inclusion of all participants in the process.

NOTES

1. In our research, well-being at work was the angle of analysis for the person and the processes were studied through social support.
2. This value usually needs to be close to 75% in order to be considered sufficient (Shweta et al., 2015; Stemler, 2004). If it is below the suggested value, the difficulties inherent in the corpus, especially in regard to the identification of meaning units (see Mamprin, 2021), may explain this counter coding score.
3. Nicknames were given to teachers to preserve their anonymity.
4. The specialist teacher was also working in the regular programs and was not in charge of a reception class.
5. See De Koninck and Armand (2012b) for a discussion on integration models.

REFERENCES

- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D. W., Loewen, S., & Frater-Mathieson, K. (2003). Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 1-11). Routledge.
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiroux, V., & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, (1), 141-152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Armand, F., Lory, M.-P., & Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, 48, 37-55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>

- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (2), 98-114. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Bouville, J.-M. (2005). Pourquoi tant de groupes de parole ? In D. Bass & H. de Gaebel (Eds.), *Au fil de la parole, des groupes pour dire* (pp. 75-98). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.decae.2005.01.0075>
- Brault, M.-C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-648). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). John Wiley & Sons.
- Charette, J., & Kalubi, J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences & Society*, 7(2), 127-149. <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/3929/117>
- Charlier, É. (2018). Groupes de parole non thérapeutiques pour proches : expériences vécues des acteurs. *Approches inductives*, 5(2), 11-40. <https://doi.org/10.7202/1054333ar>
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* [Doctoral thesis, Université de Montréal]. Papyrus : Université de Montréal Digital Institutional Repository. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- De Koninck, Z., & Armand, F. (2012a). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Direction des Services aux communautés culturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- De Koninck, Z., & Armand, F. (2012b). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165, p. 91-103. <https://doi.org/10.4000/rfp.1140>

- Faas, D., Smith, A., & Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: Insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 457–473. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1430688>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2nd ed.). Chenelière éducation.
- Francis, G. L., Haines, S. J., & Nagro, S. A. (2017). Developing relationships with immigrant families: Learning by asking the right questions. *TEACHING Exceptional Children*, 50(2), 95–105. <https://doi.org/10.1177/0040059917720778>
- Gagné, A., Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M. & Sidhu, A. (2018). Educator perspectives on the social and academic integration of Syrian refugees in Canada. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(1), 48–76. <https://doi.org/10.53956/jfde.2018.124>
- Gentile, D. (2019). Immigration : hausse du nombre de classes d'accueil à Montréal et à Laval. *Radio Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1276419/rentree-classes-accueil-commissions-scolaires>
- Griffore, R. J., & Phenice, L. A. (2016). Proximal processes and causality in human development. *European Journal of Educational and Development Psychology*, 4(1), 10–16. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Proximal-Processes-and-Causality-in-Human-Development.pdf>
- Guikas, I., Morin, D., & Bigras, M. (2016). Développement d'une grille d'observation : considérations théoriques et méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 163–178. <https://doi.org/10.7202/1043131ar>
- Haneda, M., & Alexander, M. (2015). ESL teacher advocacy beyond the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 49, 149–158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.009>
- Kanouté, F., Lavoie, A., Hassani, R. G., & Charette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141–155. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/246301>
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48–63. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1074>
- Mamprin, C. (2021). *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants*. [Doctoral thesis, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/25995>
- Mc Andrew, M., & Audet, G. (2021). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. In M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (Eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2nd ed., pp. 2–18). Fides éducation.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A., & Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Potvin, M., & Borri-Anadon, C. (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat*. PUQ.
- McNeely, C. A., Morland, L., Doty, S. B., Meschke, L. L., Awad, S., Husain, A., & Nashwan, A. (2017). How schools can promote healthy development for newly arrived immigrant and refugee adolescents: Research priorities. *Journal of School Health*, 87(2), 121–132. <https://doi.org/10.1111/josh.12477>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2017). *Bienvenue aux réfugiés Syriens*. <https://web.archive.org/web/20170127133938/https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/accueil-refugies-syriens>
- Norberg, K. (2017). Educational leadership and im/migration: Preparation, practice and policy – the Swedish case. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 633–645. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0162>
- Obondo, M. A., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176–194. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184021>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., & Lemire, V. (2019). Les groupes de parole en milieu scolaire : un espace de développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 87–102. <https://doi.org/10.7202/1067550ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101–116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Turpin-Samson, A., & Lemire, V. (2020). Collaborative mental health care for refugee families in a school context. In L. De Haene & C. Rousseau (Eds.), *Working with refugee families: Trauma and exile in family relationships* (pp. 292–308). Cambridge University Press.
- Raybaud-Macri, F. (2017). Le groupe de parole : un soutien thérapeutique. *Les Cahiers dynamiques*, 71(1), 162–166. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0162>
- Robert, P. (2008). Groupes de parole pour formation de soignants. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 50(1), 133–139. <https://doi.org/10.3917/rppg.050.0133>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Rubinstein-Avila, E. (2017). Immigration and education: What should K–12 teachers, school administrators, and staff know? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(1), 12–17. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1234817>
- Shweta, Bajpai, R. C., & Chaturvedi, H. K. (2015). Evaluation of inter-rater agreement and inter-rater reliability for observational data: An overview of concepts and methods. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 41(3), 20–27. <https://iaap.in/evaluation-of-inter-rater-agreement-and-inter-rater-reliability-for-observational-data-an-overview-of-concepts-and-methods/>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Gilford Press.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9, 1–11. <https://doi.org/10.7275/96jp-xz07>
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H. J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602–618. <https://doi.org/10.1037/a0018201>

Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658. <https://doi.org/10.7202/013913ar>

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2nd ed.). De Boeck Université.

Vaux, A. (1990). An ecological approach to understanding and facilitating social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), 507-518. <https://doi.org/10.1177/0265407590074007>

CATERINA MAMPRIN is an assistant professor in education at the Université de Moncton, Shippagan campus. Her research interests, rooted in education psychology, focus primarily on well-being and the study of interpersonal relationships in educational settings. Adopting a systemic approach, she also explores teachers' experience with the inclusion of students with diverse learning trajectories. caterina.mamprin@umoncton.ca

GARINE PAPAZIAN-ZOHRABIAN is a professor in the Department of Educational Psychology and Andragogy in the Faculty of Education at the Université de Montréal and the scientific director of the Interdisciplinary Research Group on Refugee and Asylum-Seeking Families (ERIFARDA). She is also a regular member of the SHERPA University Institute and CRI-JaDe, as well as a member of the Ordre des psychologues du Québec. garine.papazian-zohrabian@umontreal.ca

CATERINA MAMPRIN est professeure adjointe en éducation à l'Université de Moncton, campus de Shippagan. Ses intérêts de recherche, ancrés en psychopédagogie, portent principalement sur le bien-être et l'étude des relations interpersonnelles à l'école. En adoptant une approche systémique, elle explore également l'expérience des personnes enseignantes concernant l'inclusion des élèves ayant des parcours d'apprentissage diversifiés. caterina.mamprin@umoncton.ca

GARINE PAPAZIAN-ZOHRABIAN est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal en plus d'être directrice scientifique de l'Équipe de recherche interdisciplinaire sur les familles réfugiées et demandeuses d'asile (ERIFARDA). Elle est également membre régulière de l'institut universitaire SHERPA et du CRI-JaDe, ainsi que membre de l'ordre des psychologues du Québec. garine.papazian-zohrabian@umontreal.ca

ÉCHELLE DE DISPOSITION À RÉSISTER AU CHANGEMENT (ÉDRAC) : ADAPTATION TRANSCULTURELLE EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS DE LA « *RESISTANCE TO CHANGE SCALE (RTC)* »

MAUDE LOI ZEDDA *Haute École Pédagogique Vaud*

ERIC FRENETTE *Université Laval*

STÉPHANE THIBODEAU, PASCAL FORGET *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Cette recherche présente la « *Resistance To Change Scale* » (Oreg, 2003a) et son adaptation en contexte québécois. Cette échelle concerne la disposition à résister au changement, trait reflétant une attitude négative à l'égard de ce dernier. Quatre études ont été réalisées. D'abord, une version préliminaire a été effectuée par la méthode de traduction inversée, et ensuite, elle a été évaluée par des experts et des enseignants. Puis, deux prétests auprès de deux échantillons d'étudiants universitaires ont été effectués. Finalement, l'Échelle de Disposition à Résister Au Changement (ÉDRAC) a été soumise à 294 étudiants de 1er cycle. L'ÉDRAC présente diverses preuves de validité et offre un portrait de la disposition à résister au changement des étudiants. Ses caractéristiques sont discutées.

CROSS-CULTURAL ADAPTATION OF THE RESISTANCE TO CHANGE SCALE (RTC) TO THE QUEBEC CONTEXT

ABSTRACT. This research presents the history of the Resistance To Change Scale (Oreg, 2003a) and its adaptation to the Quebec context. The four dimensional scale concerns the disposition to resist change, a trait reflecting a negative attitude towards change. Four studies were conducted. First, using the backward translation method, a preliminary version was produced and evaluated by experts and teachers. Then, two pretests were conducted with two samples of university students. Last, the final version of the ÉDRAC was submitted to 294 undergraduate students. The ÉDRAC presents various proofs of validity and offers a portrait of students' disposition to resist change. Its characteristics are discussed.

Le changement fait partie intégrante de notre société, notamment du milieu de l'éducation (Gather Thurler, 2000). En effet, depuis sa mise en place, le système d'éducation québécois a vécu et continue de vivre de nombreux changements, et ce, tant au niveau pédagogique qu'administratif (Larouche et al., 2021; Toussaint et Malette, 2021). À titre d'exemple, il est possible d'aborder les changements de type pédagogique comme ceux engendrés par la réforme Marois (des années 1990) ou ceux de type administratif comme la transformation des commissions scolaires en centres de services scolaires (en 2020). De même, certains changements sont à la fois pédagogiques et administratifs tel que la réforme Parent (des années 1960) ou la crise liée à la COVID-19 (en 2020, 2021 et 2022), pour ne citer que ceux-ci. Les changements peuvent également être de type financier (réductions budgétaires et fermeture de services) ou politique et s'entrecroiser les uns aux autres (Loi Zedda, 2020). Selon Levasseur (2006), la plupart des changements en éducation, comme dans les autres domaines d'ailleurs, sont accompagnés de la résistance des différents acteurs du milieu. Colletette (2008) mentionne que les réformes en éducation sont souvent considérées comme des changements trop importants qui ont été peu expérimentés et qui créent des ruptures. De plus, Colletette (2008), tout comme Bareil (2008), précisent que ce sont souvent les changements dits « multiples et simultanés » qui sont à la source de la résistance au changement des individus.

La résistance au changement constitue un « ensemble de forces contribuant au maintien de la stabilité d'un système, provenant soit des caractéristiques de la personnalité d'un individu, soit des normes sociales et culturelles de groupes » (Legendre, 2005, p. 1183). D'après Lewis (1999), cette résistance peut être individuelle ou collective ainsi qu'être active (explicite) ou passive (implicite). À cet égard, il peut s'agir d'une action en particulier comme la critique et le sabotage ou alors d'une inaction comme garder le silence et retenir de l'information (Herscovitch, 2003). Aussi, la résistance au changement peut être considérée comme étant positive ou négative. En effet, elle peut être vue comme un levier et dégager des effets positifs (Bareil, 2013; Duclos, 2015; Raza et Standing, 2011). À l'inverse, elle est le plus souvent considérée comme une réaction négative par rapport à un changement. Elle se manifesterait telle une attitude de refus de soutenir ou d'opérer un changement (Bareil, 2008; Schermerhorn et al., 2014). Elle serait vue comme un obstacle, un adversaire à éliminer (Coch et French, 1948) qui aurait des effets négatifs tels que la diminution de la satisfaction au travail et de la productivité ou la manifestation de comportements agressifs (Bareil, 2008, 2013).

Bien qu'elle puisse être considérée positive par certains ou négative par d'autres (Bareil, 2008), la résistance au changement demeure un questionnement majeur des gestionnaires puisqu'elle peut être observée comme une force (Kotter et Schlesinger, 2008), mener à la fois à des intentions positives et se transformer en un outil utile pour les agents de changement (Piderit, 2000). Elle agirait alors comme une forme de rétroaction qui faciliterait l'atteinte des objectifs visés par le changement (Schermerhorn et al., 2014). Toutefois, elle pourrait aussi mener jusqu'à l'échec de ce dernier (Foote, 2001; Kotter et Schlesinger, 2008). Elle doit donc être gérée et, pour ce faire, on doit notamment être capable de l'estimer et de la mesurer adéquatement chez les différents acteurs du changement, qu'il s'agisse d'un changement dans un contexte particulier ou lors de l'étude des comportements des individus (Loi Zedda, 2020).

Selon Schiffer (2011), il est possible de distinguer deux courants concernant la résistance au changement. Le premier aborde la résistance liée au contexte. Il a pour objectif de déterminer ce qu'il est possible de faire pour gérer la résistance au changement dans un contexte donné. Il s'attarde sur les situations et conditions sous lesquelles les employés seraient plus enclins à résister au changement. Le second s'intéresse à la résistance comme un trait de personnalité. Ce courant d'étude consiste à déterminer les raisons qui font que certains individus résistent au changement (Schiffer, 2011). En effet, Charbonnier-Voirin (2013) mentionne que « les traits de personnalité expliqueraient en quoi certains individus s'adaptent avec succès à différents changements dans leur environnement, notamment professionnel, tandis que d'autres ont de la difficulté à s'adapter » (Charbonnier-Voirin, 2013, p. 18).

Au regard de ce second courant, Oreg (2003a, 2003b, 2006) reprendra la théorie de Piderit (1999, 2000) qui considère la résistance comme une attitude et propose de classer les réponses à l'égard des changements selon trois dimensions : affectives, cognitives et comportementales. En modélisant la théorie de la résistance au changement, Oreg (2003a, 2003b, 2006) met alors en lumière la disposition à résister au changement (voir Figure 1). Celle-ci ferait en sorte que l'individu, indépendamment d'un quelconque changement, soit plus ou moins enclin à résister. Il divergera des propos de Piderit (1999, 2000) en mentionnant qu'il ne cherche pas à étudier une attitude (la résistance au changement), mais une disposition à résister (Oreg, 2003a) afin de s'intéresser à l'impact du trait de personnalité sur l'attitude de résistance au changement. La disposition serait donc un antécédent de la résistance au changement qui réfère à la personnalité de l'individu (Oreg, 2003 a, Figure 1). Celle-ci, tout comme le contexte auquel l'individu fait face lors d'un changement, pourraient

avoir une influence sur cette résistance au changement. À noter également que, contrairement à la résistance au changement, la disposition à résister au changement peut être étudiée indépendamment d'un contexte particulier puisqu'elle réfère à un trait de personnalité.

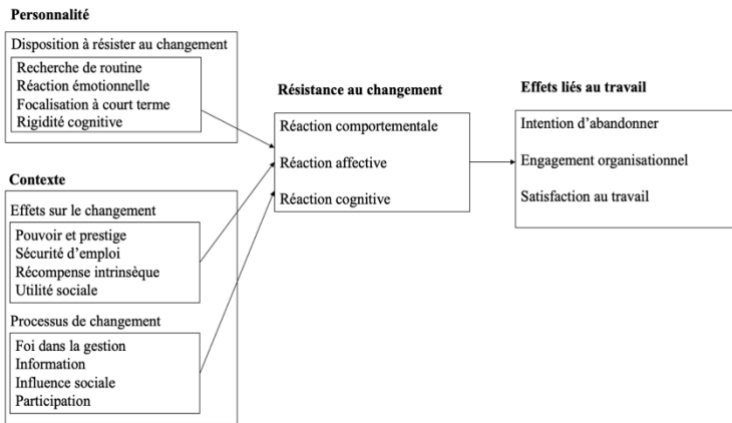


FIGURE 1. *Théorie de la résistance au changement (adapté d'après Oreg, 2003a)*

Afin de mesurer cette disposition à résister au changement, Oreg (2003a, 2003b) propose la « *Resistance to Change Scale* » (RTC, Annexe 1). Traduite et adaptée auprès de diverses nations (Angel et Steiner, 2013; Stewart et al., 2009a, 2009b), aucune adaptation francophone en contexte québécois n'a cependant été réalisée. Par conséquent, cette recherche a pour objectif de présenter un historique de la RTC, ses diverses adaptations et son adaptation transculturelle en contexte québécois, nommée l'échelle de disposition à résister au changement (ÉDRAC).

DISPOSITION À RÉSISTER AU CHANGEMENT

Les travaux d'Oreg (2003a, 2003b, 2006; Oreg et al., 2008, 2009; Oreg et Berson, 2011; Oreg et Goldenberg, 2015) portent entre autres sur la volonté de formuler une conception de la disposition générale à résister d'un individu. Oreg (2003b) définit cette dernière comme « un trait de personnalité qui reflète une attitude généralement négative face à un changement et une disposition à l'éviter ou à y résister » (p. 680). La disposition à résister au changement prédisposerait certaines personnes à montrer une réaction indésirable à un changement, et ce, même si ce dernier est docile et que son contexte est relativement accueillant (Oreg et al., 2008). En effet, certaines personnes résisteraient, et ce, sans égard au fait que le changement pourrait leur être bénéfique ou dans leurs intérêts.

Cette disposition jouerait donc un rôle important lors de l'évaluation du changement. Oreg (2003a) propose quatre dimensions à la disposition à résister au changement.

Dimensions de la disposition à résister au changement

1. La recherche de routine représente la façon dont les individus perçoivent les routines et la recherche d'environnements stables. En effet, les individus ont des besoins et un niveau de tolérance qui n'est pas la même que ce soit pour les routines ou la stimulation. Pourtant, des ajustements sont souvent nécessaires lors de changements organisationnels. Ainsi, l'individu à la recherche de routine pourrait agir comme une force négative allant à l'encontre de l'effort de changement (Tichy, 1983). Le changement serait alors vu comme une interruption dans ses routines et compromet son bien-être, ou dans le cas contraire, comme un moyen pour se nourrir, une stimulation au travail (Oreg, 2003a, 2003b, 2006).
2. La réaction émotionnelle reflète les réactions émotionnelles liées au changement imposé comme le fait que les individus se sentent stressés et mal à l'aise. Cette dimension recoupe la perte de contrôle (Conner, 1992) ou le stress (Judge et al., 1999). Selon Oreg (2003a, 2003b, 2006), si la réaction émotionnelle est forte, il se peut que ce soit en raison du fait que l'individu est plus susceptible de résister au changement. En ce sens, Oreg (2003a, 2003b, 2006) s'appuie sur Kanter (1985) pour préciser que l'être humain vit de nombreuses réactions émotionnelles lors de changement. Si ces dernières ne sont pas prises en compte, cela peut avoir un impact négatif sur le changement. Il ajoute d'ailleurs que ce sont les gestionnaires en mesure d'analyser les origines de la résistance qui seront dans la meilleure position pour trouver des solutions.
3. La focalisation à court terme implique les préoccupations vécues par les individus à l'égard des inconvénients à court terme que leur procure le changement par rapport aux avantages que le changement pourrait potentiellement amener. Bien que l'individu soit fondamentalement en accord, il peut résister au changement en raison des éléments à court terme qui peuvent être trop contraignants (Piderit, 2000). Lewin (1947, 1951) mentionne que le début du changement (phase de dégel) est ardu et demande plus d'effort. Selon Oreg (2003a, 2003b, 2006), les individus ne penseraient alors plus qu'aux demandes immédiates en omettant les objectifs et buts du changement.

4. La rigidité cognitive concerne une forme d'entêtement et une réticence à envisager des nouveautés et de nouvelles perspectives. Selon Oreg (2003a, 2003b, 2006), la réaction au changement pourrait être liée à la manière dont l'individu réfléchit et traite l'information de changement. L'individu qui fait preuve de rigidité cognitive serait étroit d'esprit et ne changerait pas facilement d'avis. Enfin, Oreg (2006) ajoute que l'emploi de cette dimension est justifié par le fait que les processus de pensée ont un effet direct sur la manière dont les individus se comportent ce qui pourrait résulter en une forme de résistance au changement.

Après avoir présenté le concept de la disposition à résister au changement, il convient d'abord de traiter de la manière dont Oreg (2003a, 2003b) a élaboré l'échelle de la RTC en contexte anglophone. Ensuite, le texte rapporte les diverses adaptations qui ont été réalisées sur la base de la RTC. Enfin, l'adaptation francophone en contexte québécois de cette échelle est présentée.

Élaboration de l'échelle anglophone de la disposition à résister au changement par Oreg

Sept études ont mené au développement de la RTC (Annexe 1). La première étude ($n=148$ étudiants et non-étudiants de l'Université Cornell) comprenant 44 items et six dimensions avait pour objectif d'établir l'existence d'une disposition à résister au changement en utilisant une échelle de réponse de type Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 7 (tout à fait d'accord). Diverses analyses ont mené au retrait de 29 items et à la réduction à quatre dimensions. Oreg (2003a, 2003b) propose deux versions de son échelle où deux items sont adaptés en fonction de la population (étudiants ou professionnels) (Annexe 1).

La deuxième étude, effectuée auprès de 197 employés de l'Université Cornell (version électronique) a permis de retenir une structure factorielle d'une dimension de deuxième ordre et de quatre dimensions de premier ordre. Afin de bonifier deux dimensions, un item a été ajouté à chacune d'elle, les items 13 et 15 (Annexe 1). La troisième étude consistait à répliquer la structure factorielle auprès de 134 étudiants inscrits à des cours introductifs de comportement organisationnel et de gestion des ressources humaines de l'Université Cornell. Elle incluait aussi le lien à divers questionnaires afin de fournir des preuves de validité de relation à d'autres variables (convergente et discriminante). Pour la quatrième étude ($n= 89$ étudiants de Cornell), les corrélations non significatives entre les dimensions de la RTC et la capacité cognitive apportent une preuve de validité de relation à d'autres variables (discriminante). La cinquième

étude ($n=44$ étudiants de Cornell) a permis à la RTC, plus particulièrement les dimensions focalisation à court terme et rigidité cognitive, de prédire des changements à l'horaire.

Pour la sixième étude, une régression logistique démontre que la RTC prédit de façon significative la susceptibilité des professeurs de Cornell ($n=67$) à essayer une nouvelle plateforme Web pour les cours et le temps nécessaire d'utilisation. La septième étude ($n=98$ membres du personnel et des étudiants de Cornell) testait le pouvoir prédictif de la RTC dans un contexte de changement imposé dans un contexte de relocalisation. Les employés ont répondu à différentes échelles avant et après la délocalisation, à un mois d'intervalle. Les résultats indiquent la stabilité temporelle de la RTC, ainsi que son pouvoir prédictif des réactions affectives et du fonctionnement au travail. Plus précisément, les sous-échelles recherche de routine, réaction émotionnelle et focalisation à court terme prédiraient la réponse affective au changement.

Ces sept études ont permis d'appuyer la validité des inférences faites à partir des données obtenues à la RTC. Le niveau de consistance interne est considéré satisfaisant pour les sept études. Les analyses factorielles exploratoire (étude 1) et confirmatoires (études 2 et 3) supportent le modèle à une dimension de deuxième ordre et quatre dimensions de premier ordre. Les corrélations avec divers questionnaires viennent fournir des preuves de validité de relation avec d'autres variables (convergente et discriminante; études 3 et 4). Les études 5, 6 et 7 appuient le pouvoir prédictif de l'échelle dans divers contextes. Enfin, l'étude 7 a permis de vérifier la stabilité temporelle de la RTC. Les corrélations entre les différentes dimensions varient selon les sept études : recherche de routine et réaction émotionnelle (entre 0,45 et 0,66); recherche de routine et focalisation à court terme (entre 0,51 et 0,78) et une étude où la relation est non significative; recherche de routine et rigidité cognitive (0,11 à 0,43 et une étude où la relation est non significative); réaction émotionnelle et focalisation à court terme (0,45 et 0,77 et une étude où la relation est non significative); réaction émotionnelle et rigidité cognitive (0,11 à 0,37 et deux études où la relation est non significative); focalisation à court terme et rigidité cognitive (seulement deux études sur sept obtiennent une relation statistiquement significative de 0,21).

ADAPTATION DE LA RTC DANS DIVERS CONTEXTES

La RTC a été adaptée à divers contextes par différents auteurs. D'abord, Oreg et al. (2008) ont procédé au processus de traduction inversée et de validation de la RTC dans 17 pays différents avec des étudiants

universitaires de 1^{er} cycle¹ : trois versions anglophones [anglaise (n= 204), australienne (n= 251) et américaine (n= 264)], une chinoise (n= 194), une croate (n= 246), une tchèque (n= 224), une allemande (n= 206), une grecque (n= 386), une hébraïque (n= 241), une japonaise (n= 337), une lithuanien (n= 212), une espagnole (n= 288), une mexicaine (n= 265), une hollandaise (n= 205), une norvégienne (n= 266), une slovaque (n= 171) et une turque (n= 241). Les répondants devaient se prononcer à partir d'une échelle de réponse de type Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord)². Un deuxième questionnaire, le questionnaire des valeurs par portrait, a permis de vérifier les corrélations convergentes et divergentes. Le niveau de consistance interne est considéré satisfaisant pour l'ensemble des versions de la RTC (entre 0,72 et 0,88). Cependant, les valeurs pour chacune des dimensions ne sont pas présentées. Les analyses factorielles confirmatoires supportent le modèle à quatre dimensions corrélées, sauf pour un des trois indices d'ajustement du modèle pour la version slovaque. L'invariance configurale (impliquant une structure factorielle similaire pour les différents groupes) présente un ajustement acceptable, mais l'invariance métrique n'est atteinte avec un ajustement acceptable qu'après le retrait des contraintes pour les deux items inversés. La corrélation la plus élevée relie la réaction émotionnelle et la focalisation à court terme, alors que la corrélation la plus faible implique la rigidité cognitive et la réaction émotionnelle. Cependant, les corrélations entre les dimensions de la RTC par pays ne sont pas disponibles. Les corrélations des différentes dimensions de la RTC et celles du questionnaire des valeurs par portrait présentent plusieurs similitudes selon les différentes versions.

Puis, Stewart et al. (2009a) ont procédé au processus de traduction inversée en russe de la RTC auprès de 540 employés d'une chaîne de supermarché en Russie et de 420 employés d'une compagnie d'assurance privée en Ukraine³. Les résultats du modèle à quatre dimensions corrélées sont acceptables pour l'Ukraine et non-acceptables en Russie. Pour le modèle ukrainien, la dimension rigidité cognitive n'est pas liée aux trois autres dimensions, ce qui a mené les chercheurs à retirer cette dimension et testé un modèle à trois dimensions corrélées. Les résultats sont à la limite de l'acceptable pour la Russie et appréciable pour l'Ukraine. Les résultats de la comparaison du modèle à trois dimensions corrélées soutiennent l'invariance globale entre la Russie et l'Ukraine. Le niveau de consistance interne pour le total est considéré appréciable pour les deux pays, cependant les valeurs par dimensions sont considérées faibles et les auteurs proposent d'ajouter des items pour améliorer les résultats. Quant aux corrélations entre les dimensions, elles présentent plusieurs

différences entre les deux pays et avec les valeurs présentées par Oreg (2003a, 2003b), comme des corrélations négatives entre des dimensions.

Enfin, Angel et Steiner (2013) ont adapté (traduction inversée) la RTC dans le contexte de la France. La recherche a été menée auprès de 339 étudiants provenant de deux universités françaises touchés par un projet menant à favoriser l'emploi des jeunes de moins de 26 ans. Comme résultats, seul le niveau de consistance interne est présenté et la dimension recherche de routine possède une valeur inférieure à 0,60. Ces résultats laissent poindre quelques doutes sur les propriétés psychométriques de cette version. Quant aux corrélations entre les dimensions, elles présentent plusieurs différences avec les valeurs présentées par Oreg (2003a, 2003b).

Cette section présentait les diverses adaptations de la RTC. Diverses preuves de validité ont été fournies pour chacune de ces versions. Cependant, les chercheurs ne fournissent que de brèves informations concernant la traduction du questionnaire. De plus, aucun processus de validation ne semble avoir vérifié les corrélations concomitantes ou la stabilité de l'échelle. Enfin, les étapes recommandées par différents chercheurs (DeVellis, 2017; Hambleton, 2005; Vallerand, 1989) ne sont pas toutes présentées. La prochaine section traite de son adaptation transculturelle en contexte québécois.

ADAPTATION TRANSCULTURELLE EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS

La présente recherche a été approuvée par le comité d'éthique de l'université d'attache. La procédure utilisée pour effectuer l'adaptation transculturelle de la RTC et procéder au processus de validation de cette dernière en contexte québécois est inspirée des travaux de divers chercheurs (Beaton et al., 2007; DeVellis, 2017; Frenette et al., 2020; Hambleton, 2005; Vallerand, 1989). Elle se répartit selon quatre études : 1) préparation d'une version francophone préliminaire; 2) évaluation de la version préliminaire par des répondants du milieu de l'éducation; 3) prétest; 4) accumulation de preuves de validité auprès d'un échantillon tiré de la population étudiante de 1^{er} cycle. Le temps de passation de l'ÉDRAC est d'une quinzaine de minutes.

ÉTUDE 1 : PRÉPARATION D'UNE VERSION FRANCOPHONE PRÉLIMINAIRE

Cette première étude vise à préparer une version préliminaire des items de l'ÉDRAC en contexte québécois [traduction du questionnaire anglophone d'Oreg (2003a)]. Oreg (2003a, 2003b) a proposé une version différente pour deux items (6 et 9) à utiliser en fonction de la population

interrogée (travailleurs ou étudiants). Dans le cadre de la présente adaptation, la version pour étudiants a été utilisée.

Méthodologie

Quatre étapes ont été suivies. D'abord, pour les deux premières étapes, et selon les recommandations de divers auteurs (Beaton et al., 2007; Hambleton, 2005), deux traducteurs professionnels et agréés ont procédé à la méthode de traduction inversée (« *backward translation* »). Pour les deux dernières étapes, un comité d'experts composé de trois chercheurs travaillant sur la disposition à résister au changement, dont un possédant une expertise relative au processus d'adaptation transculturelle, a examiné la version préliminaire de l'ÉDRAC. Ce comité d'experts avait pour mandat de s'assurer de la justesse de la traduction des items et pouvait, au besoin, proposer des modifications afin qu'il soit le plus représentatif de la version originale, tout en étant cohérent avec la culture en place. Lors de désaccords sur la traduction, le comité s'est adjoint un professeur (bilingue français/anglais) en vue d'améliorer la traduction. Le comité d'experts a évalué la pertinence des items (de 1= pas du tout pertinent à 7= tout à fait pertinent) et la clarté (de 1= pas du tout clair à 7= tout à fait clair), ainsi que l'appariement item-dimension.

Résultats

À la première étape, un traducteur de langue maternelle française a produit une version francophone à partir de celle anglophone. À la deuxième étape, le second traducteur de langue maternelle anglaise a réalisé une version anglophone (sans consulter la version originale) à partir de la version francophone. À la troisième étape, les deux versions anglophones ont été comparées (initiale et double traduction) par le comité d'experts. Après analyse, ce dernier a fait des ajustements mineurs à 12 des 17 items. Au cours de cette réflexion, le comité d'experts n'avait pas réussi à obtenir de consensus pour cinq items (recherche de routine : 2, 4; et rigidité cognitive : 10, 11 et 13). Un professeur bilingue a proposé des modifications pour ces items.

En dernière étape, les trois experts ont jugé les items clairs (moyenne variant entre 6,33 et 7). En ce qui concerne la pertinence, seul l'item 14 présente une moyenne de 5, les autres items ayant une moyenne de 6 et plus. Les résultats obtenus, que cela soit pour l'évaluation de la clarté ou pour celle de la pertinence, sont considérés satisfaisants au sens de Vallerand (1989). Quant à l'appariement des items à la dimension correspondante, seuls les items 1, 9, 10 et 15 n'ont pas obtenu un accord unanime, un des experts se différenciant de ses collègues. Pour terminer,

le comité d'experts a révisé l'échelle une ultime fois et l'a considéré satisfaisante.

Conclusion

Les quatre étapes de cette première étude ont mené à la version francophone préliminaire de l'ÉDRAC. Le processus retenu permet de s'assurer de la justesse de la traduction et de conserver le sens initial des items.

ÉTUDE 2 : ÉVALUATION DE LA VERSION PRÉLIMINAIRE

Cette deuxième étude a pour objectif de vérifier la clarté et la pertinence des items de la version préliminaire de l'ÉDRAC par des répondants (Vallerand, 1989) du milieu de l'éducation. Plus précisément, son but est de s'assurer que les items soient compréhensibles, sans ambiguïté et dans un langage approprié.

Méthode

Un comité formé de sept enseignants (trois hommes et quatre femmes, ayant entre cinq et 20 années d'expérience) a examiné la version préliminaire francophone de l'ÉDRAC. Les chercheurs ont choisi ces enseignants pour leur connaissance du milieu éducatif et parce que ces derniers possèdent plusieurs années d'expérience, ayant déjà vécu plusieurs changements au cours de leur carrière (p. ex. : la dernière réforme scolaire). Sur les sept enseignants, six étaient encore en activité; un avait quitté le métier depuis une dizaine d'années. Ce comité d'enseignants devait évaluer la clarté des items (de 1 = pas du tout clair à 7 = tout à fait clair) et leur pertinence (de 1 = pas du tout pertinent à 7 = tout à fait pertinent).

Résultats

Pour ce qui est de l'évaluation de la clarté, un seul item (9) présente une moyenne inférieure à 6, soit 3,57. La formulation inversée de cet item a pu amener les enseignants à l'identifier comme étant peu clair. La clarté des autres items de l'échelle est considérée satisfaisante (moyenne variant entre 4,14 et 6,85), et ce, selon les critères de Vallerand (1989). En ce qui a trait à l'évaluation de la pertinence, l'item 14 a obtenu une moyenne inférieure à 4 ($M = 3,57$). Tout comme l'item 9, la formulation inversée de cet item a pu amener les enseignants à l'identifier comme non pertinent. Les autres items ont obtenu des moyennes jugées acceptables (entre 4,14 et 6,43).

Conclusion

Cette étude avait pour but de s'assurer de la compréhension des items par des répondants du milieu éducatif. L'évaluation de la clarté et de la pertinence a permis de relever deux items (9 et 14) dont la clarté ou la pertinence sont plus faibles que celles des autres items. Ces deux items (qui doivent être inversés) sont donc à surveiller lors des études subséquentes.

ÉTUDE 3 : PRÉTEST

Cette troisième étude vise à mettre à l'essai les items de l'ÉDRAC auprès d'échantillons de la population étudiante universitaire visée. Les informations obtenues sur les qualités psychométriques de l'ÉDRAC permettront d'effectuer des ajustements aux items au besoin pour la prochaine étape.

Méthode

La direction de deux départements (sciences de l'éducation et sciences de la gestion) d'une université francophone au Québec a été contactée pour obtenir l'autorisation de collecter les données auprès de leurs étudiants. La passation de l'échelle s'est effectuée pendant les heures de classe à la suite de l'approbation des professeurs concernés. Le temps de passation était d'environ une quinzaine de minutes.

Cette étude s'est déroulée auprès de deux échantillons d'étudiants : 1) 21 étudiants bilingues finissants (12 femmes et 9 hommes) de 1^{er} cycle en enseignement de l'anglais et 2) 36 étudiants de 2^e cycle en éducation (25 femmes et 11 hommes). Le premier échantillon a répondu aux deux versions (anglophone et francophone) à deux reprises (temps 1 et temps 2), et ce, à une semaine d'intervalle. Le deuxième échantillon a répondu à la version francophone préliminaire de l'ÉDRAC à deux reprises. Pour des raisons liées à la disponibilité des étudiants, la passation s'est effectuée à deux semaines d'intervalle. Le recours à deux échantillons vise à obtenir une évaluation préliminaire des qualités psychométriques de l'ÉDRAC; le premier permettant de vérifier la stabilité selon la langue et le second la stabilité temporelle.

Différentes analyses sont utilisées pour vérifier les qualités psychométriques de l'ÉDRAC. Une corrélation item-total, effectuée par dimension, inférieure à 0,30 est considérée problématique (Crocker et Algina, 2006). La moyenne des corrélations entre les items de la même dimension doit être plus élevée que celle d'un item avec ceux des autres dimensions. Un seuil de 0,70 est considéré appréciable pour la consistance

interne (DeVellis, 2017; Kline, 2015; Nunnally, 1978). Des tests-t pour échantillon unique ont permis de comparer les moyennes avec celles obtenues par Oreg (2003a, 2003b). Les corrélations servent à vérifier la stabilité dans le temps et selon la langue (français-anglais, test-retest).

Résultats pour l'échantillon 1

En ce qui concerne les corrélations interitems, quatre items sont considérés problématiques : deux items (5 et 6) pour la version anglophone (temps 1) et deux items (1 et 4) pour la version francophone (temps 2). Le niveau de consistance interne varie entre 0,58 et 0,77 (temps 1) et entre 0,75 et 0,87 (temps 2) pour la version francophone. Pour la version anglophone, le niveau de consistance interne varie entre 0,65 et 0,79 (temps 1) et entre 0,66 et 0,88 (temps 2). Un seul item (4) présente une corrélation item-total problématique (-0,04), soit au temps 1 pour la version francophone. Aucun autre item n'a présenté une corrélation item-total problématique (temps 1/temps 2; francophone/anglophone).

Les moyennes par dimension se situent entre 2,83 et 3,92 au temps 1 et entre 3,08 et 4,05 au temps 2 pour la version francophone (voir Tableau I). Celles de la version anglophone se situent entre 2,88 et 3,85 au temps 1 et entre 3,01 et 4,00 au temps 2. Des tests-t pour échantillon unique ont été effectués pour comparer les moyennes aux valeurs rapportées par Oreg (2003a). Seule la dimension réaction émotionnelle présente une différence significative en faveur de la version anglophone au temps 1.

TABLEAU 1. Moyennes et test-t aux temps 1 et 2 pour l'échantillon 1

	Temps 1 FR				Temps 2 FR			Temps 1 ANG			Temps 2 ANG		
	Valeur	M	t	Sig.	M	t	Sig.	M	t	Sig.	M	t	Sig.
RR ^a	3,03	2,86	-0,82	0,42	3,08	0,22	0,83	2,88	-0,73	0,47	3,01	-0,04	0,97
RE ^b	3,58	2,87	-3,07	0,01	3,28	-1,38	0,19	2,93	-2,97	0,01	3,20	-1,77	0,10

La corrélation entre les dimensions, aux temps 1 et 2, pour la version francophone varie entre 0,81 et 0,92; du côté anglophone elle varie entre 0,78 et 0,89. La corrélation entre les dimensions pour les versions francophone et anglophone au temps 1 se situe entre 0,88 et 0,91; pour le temps 2, elle varie entre 0,85 et 0,98.

L'analyse de la moyenne des corrélations interitems indiquent que seul l'item 1 est identifié problématique au temps 1 et 2. Le niveau de consistance interne varie entre 0,66 et 0,77 au prétest et entre 0,58 et 0,86 au posttest. Les analyses portant sur la corrélation item-total ne révèlent aucun item problématique. Les moyennes des dimensions se situent entre 2,58 et 3,69 au temps 1 et entre 2,72 et 3,66 au temps 2. Les tests-t pour échantillon unique comparant les moyennes aux temps 1 et 2 avec celles d'Oreg (2003a) indiquent que seule la dimension 3 focalisation à court terme présente une différence significative aux deux temps. Les corrélations entre les dimensions aux temps 1 et 2 sont représentées au Tableau 2. La corrélation (indiquant la stabilité temporelle) entre le temps 1 et le temps 2 varie entre 0,73 et 0,81.

^a recherche de routine. ^b réaction émotionnelle. ^c focalisation à court terme. ^d rigidité cognitive. * $p < .05$. ** $p < .01$.

	Temps 1			Temps 2			Temps 1			Temps 1 et 2				Temps 2		
	n	M	E-T	n	M	E-T	2	3	4	1	2	3	4	2	3	4
RR ^a	36	3,08	0,94	32	3,08	0,81	0,47"	0,39"	0,03	0,80"	0,38"	0,60"	-0,13	0,39"	0,53"	0,10
RE ^b	36	3,32	0,95	32	3,29	0,96		0,60"	0,10	0,33	0,79"	0,60"	-0,17		0,69"	0,20
FCT ^c	36	2,58	0,95	32	2,72	1,13			0,01	0,43"	0,62"	0,81"	-0,03			0,10
RC ^d	36	3,69	1,15	32	3,66	0,94				-0,18	-0,10	0,10	0,73"			

Conclusion

Cette troisième étude a permis de mettre à l'essai les items de l'ÉDRAC auprès de deux échantillons tirés de la population étudiante universitaire visée. L'analyse à partir des corrélations interitems et de la corrélation item-total ont permis d'identifier des items problématiques. Cependant, aucun item n'est identifié à répétition, sauf peut-être l'item 1. Le niveau de consistance interne le plus bas étant de 0,58 pour de petits échantillons, comme c'est le cas dans cette troisième étude, laisse présager de meilleurs résultats avec de grands échantillons. Les comparaisons de moyennes effectuées ne démontrent que peu des différences dans le temps. Enfin, la stabilité selon la langue est considérée satisfaisante pour les quatre dimensions; la valeur la plus petite étant de 0,85. Quant à la stabilité temporelle, elle est considérée satisfaisante aussi avec la plus petite valeur de 0,73 après deux semaines.

ÉTUDE 4 : ÉVALUATION DES PREUVES DE VALIDITÉ

Cette dernière étape permet de présenter un portrait de la résistance aux changements chez des étudiants universitaires d'une université francophone. Elle permettra aussi de présenter les qualités psychométriques de l'ÉDRAC dans le contexte québécois. Une seconde échelle portant sur la solitude (Lussier, 1992) a été soumise aux répondants. En effet, la solitude est reconnue comme étant une dimension qui peut avoir une incidence sur la qualité de vie des étudiants universitaires (Ozben, 2013; Stoliker et Lafrenière, 2015), tout comme la résistance au changement (Oreg et al., 2011). La solitude serait liée positivement à la résistance au changement (Harvey et Broyles, 2010; Smith et Scott, 1990).

Méthode

La population contactée est l'ensemble des étudiants de 1^{er} cycle des départements des sciences de l'éducation et des sciences de l'activité physique, ainsi que de génie et de gestion. Un courriel sollicitant leur participation leur a été transmis par le secrétariat de leur école ou département respectif. Ce courriel comprenait un hyperlien qui leur permettait de rejoindre la page Internet du questionnaire en ligne. Les étudiants devaient remplir l'ÉDRAC (17 items, répartis en quatre dimensions) évaluée par une échelle de type Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 7 (tout à fait d'accord). La version à 7 points a été favorisée, car c'est celle qui a été la plus utilisée par Oreg (2003a, 2003b). Les participants devaient aussi compléter l'échelle de solitude de Lussier

(1992) qui comporte 20 items évalués à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points allant de 1 (totalement en désaccord) à 5 (tout à fait en accord). L'échelle de solitude est unidimensionnelle. Dans cette présente recherche, l'échelle présente une consistance interne appréciable de 0,91.

Un total de 294 étudiants, soit 201 femmes (68,4 %) et 93 hommes (31,6 %) a rempli les deux questionnaires. Cet échantillon rencontre les critères suggérés par Hambleton (2005) et DeVellis (2017) qui proposent un échantillon minimal de 200 personnes pour un questionnaire comportant moins de 20 items. Pour ce qui est de l'âge des répondants, 170 (57,8 %) étaient âgés entre 20 et 24 ans, 41 (13,9 %) entre 25 et 29 ans, 25 (8,5 %) entre 30 et 34 ans, 24 (8,2 %) de 19 ans ou moins. 13 (4,4 %) entre 40 et 44 ans, 9 (3,1 %) entre 35 et 39 ans, 7 (2,4 %) entre 45 et 49 ans, 3 (1 %) entre 50 et 54 ans et 2 (0,7 %) entre 50 et 54 ans. Les participants étaient inscrits en sciences de l'éducation (153; 52 %), en gestion (82; 27,9 %), en ingénierie (28; 9,5 %), en sciences de l'activité physique (20; 6,8 %), en comptabilité (6; 2 %) et autres programmes (5; 1,7 %).

L'ensemble des analyses réalisées lors du prétest (étude 3) ont été reproduites. De plus, une analyse factorielle confirmatoire a été effectuée afin de vérifier l'ajustement du modèle à quatre dimensions corrélées aux données. Trois indices sont utilisés pour vérifier l'ajustement du modèle aux données : CFI (Bentler, 1990), NNFI (Tucker et Lewis, 1973) et RMSEA (Steiger, 1990). Un modèle présentant une valeur supérieure à 0,90 pour le CFI et NNFI est jugé adéquat (Schumacker et Lomax, 1996), une valeur supérieure à 0,95 est considérée appréciable. Selon Browne et Cudeck (1993) ainsi que Marsh et al. (2005), une valeur du RMSEA inférieure à 0,08 est considérée comme acceptable alors qu'une valeur de 0,05 est considérée comme appréciable.

Résultats

L'analyse de la moyenne des corrélations interitems n'indique pas d'item problématique. Aucun item ne présente une corrélation item-total inférieure à 0,30. Le niveau de consistance pour chacune des quatre dimensions est considéré satisfaisant. Les moyennes et écarts-types obtenus à l'aide de l'échelle traduite (voir Tableau 3) ont été comparés à celles obtenues avec la version originale Oreg (2003a, 2003b). Les moyennes sont plus élevées dans la version de l'ÉDRAC pour les dimensions recherche de routine et rigidité cognitive, mais plus basses pour les dimensions réaction émotionnelle et focalisation à court terme. Les corrélations entre les dimensions sont légèrement plus faibles que celles obtenues par Oreg (2003a, 2003b).

TABLEAU 3. *Matrice de corrélation entre les dimensions de l'ÉDRAC et l'échelle de solitude*

	N	M	E-T	M'	E-T'	α'	2	3	4	5
RR ^a	293	3,39	1,077	3,03	0,64	0,76	0,52**	0,53**	0,23**	0,14*
RE ^b	293	3,47	1,144	3,58	0,83	0,82		0,72**	0,20**	0,24**
FCT ^c	293	3,00	1,241	3,06	0,89	0,85			0,20**	0,28**
RC ^d	293	3,65	1,134	3,49	0,85	0,75				-0,01
SOL ^e	288	1,76	0,45	-	-	0,91				

^a recherche de routine. ^b réaction émotionnelle. ^c focalisation à court terme. ^d rigidité cognitive
^e Échelle de solitude. ^f Valeurs rapportées par Oreg (étude 3, 2003a, 2003b). *p < .05. **p < .01.

Les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire indiquent de bons indices d'ajustement du modèle à quatre dimensions corrélées aux données : $SB\chi^2 = 265,24$, $dl = 113$, $NNFI = 0,962$, $CFI = 0,968$, $RMSEA = 0,069$ [0,058; 0,079]. Le CFI et le NNFI indiquent un ajustement appréciable, tandis que le RMSEA indique un ajustement acceptable. Tous les liens entre les dimensions et les items sont significatifs (voir Figure 2), ainsi que les corrélations entre les différentes dimensions.

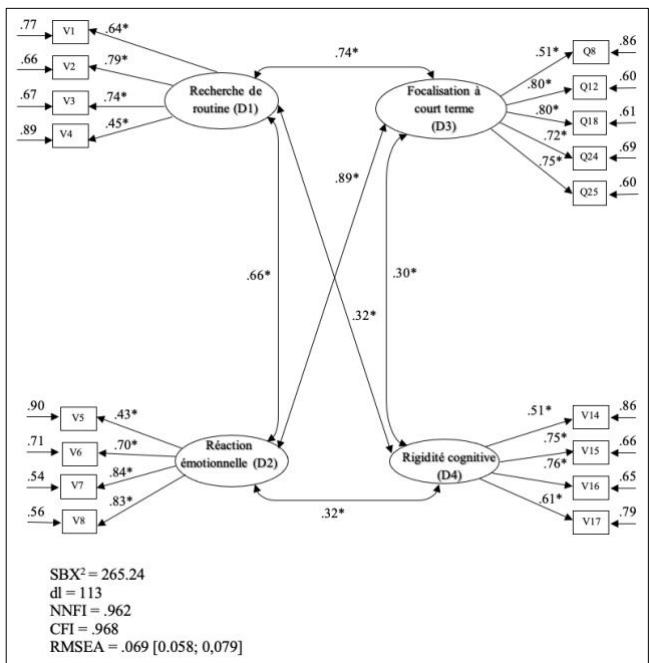


FIGURE 2. *Modèle structurel à quatre dimensions*

Enfin, la solitude présente une corrélation d'intensité moyenne (entre 0,20 et 0,30) avec les dimensions réaction émotionnelle et focalisation à court terme, mais faible avec la dimension recherche de routine. Pour la relation entre l'échelle de solitude et la dimension rigidité cognitive, la corrélation est non significative (voir Tableau 3). Ces résultats apportent des informations nouvelles sur les potentiels liens entre la solitude et la disposition à résister au changement et sont en accord avec les présomptions de Harvey et Broyles (2010), Martin et McGrevin (1990) ainsi que Smith et Scott (1990).

Conclusion

Cette quatrième étude a permis d'appuyer les inférences faites à partir des données obtenues à l'ÉDRAC (voir la version finale de l'échelle en Annexe 2). Les qualités psychométriques à l'issue de cette étude sont considérées satisfaisantes (corrélations item-total, corrélations interitems, consistance interne et structure factorielle). Les différences de corrélations et de moyennes avec la version d'Oreg (2003; Annexe 1) permettent de mettre en lumière les particularités de la version québécoise. La dimension

rigidité cognitive semble être d'ailleurs moins corrélée aux autres dimensions du côté francophone, ce qui était également problématique dans la version ukrainienne (Stewart et al., 2009a). Ces résultats doivent être investigués afin d'en comprendre les raisons. En outre, les corrélations concomitantes entre l'ÉDRAC et l'échelle de solitude permettent de fournir une preuve de validité de relations avec d'autres variables.

CONCLUSION

Cet article visait à présenter l'historique de la RTC et à proposer une adaptation transculturelle québécoise (ÉDRAC) de la version étudiante, et ce, en utilisant une procédure rigoureuse répartie en quatre études. Cette adaptation permet, à partir de quatre dimensions, d'évaluer la disposition à résister, un trait reflétant une attitude négative à l'égard du changement.

L'historique a présenté les sept études qui ont permis à Oreg (2003a, 2003b) de proposer la version originale de la RTC. Cette version est appuyée par diverses preuves de validité : de contenu, processus de réponse, structure interne (structure factorielle, consistance interne, stabilité temporelle et stabilité selon la langue), relation à d'autres variables (corrélations convergentes, divergentes et discriminantes, prédiction). Cependant, les preuves de validité de conséquence semblent peu étayées.

Différentes adaptations transculturelles ont été produites pour plus de 20 pays. La plupart présentent de bonnes qualités psychométriques, sauf pour la Russie et la France. Bien souvent ces adaptations se limitent sur le plan de la validité qu'à vérifier des éléments de la structure interne (consistance interne et la structure factorielle) et occultent les autres sources de validité. Par exemple, le processus de traduction est peu documenté dans les études française (Angel et Steiner, 2013), russe et ukrainienne (Stewart et al., 2009a) et pour l'étude incluant 17 pays d'Oreg et al. (2008). De même, dans l'étude d'Oreg et al. (2008), c'est le niveau de consistance interne qui n'est pas présenté par dimension et les corrélations entre les dimensions sont absentes.

Dans la présente recherche, les quatre études réalisées pour l'adaptation en contexte québécois ont permis de maximiser l'accumulation de preuves de validité (Downing, 2003), selon le modèle des « *Standards for Educational and Psychological Testing* » (AERA et al., 2014) reposant sur les travaux de Messick (1995) : contenu, processus de réponses, structure interne, relations avec d'autres variables et conséquences. Les deux premières études (1 et 2) ont permis d'appuyer la validité de contenu en faisant appel à des traducteurs et à des professionnels du milieu de l'éducation afin de

conserver le sens initial des items. Pour le processus de réponse, l'échelle utilisée en sept points est un format connu des répondants et est conforme à la version présentée en annexe dans la thèse d'Oreg (2003a). Quant aux deux dernières études (3 et 4), elles ont permis de fournir des preuves de validité pour la structure interne (corrélations item-total et corrélations interitems, consistance interne, structure factorielle, stabilité selon la langue, stabilité temporelle, comparaison de la moyenne avec les valeurs présentées par Oreg (2003a) et de relation avec d'autres variables (corrélation avec une échelle de solitude).

Bien que la présente recherche ait reposé sur une approche rigoureuse, elle n'est pas exempte de limites. Tout d'abord, le nombre de répondants ($n=294$) reste restreint. Un échantillon plus grand d'étudiants ayant vécu un changement important dans leurs études permettrait de bonifier les résultats. Cette recherche s'articule autour de la version pour la population étudiante. Elle ne permet donc pas d'assurer que des résultats similaires seraient obtenus pour la version spécifique au contexte de travail. Aussi, l'échelle de réponse de type Likert en sept points utilisée dans cette recherche est différente de celle en six points utilisée dans certaines adaptations de la RTC. Les informations concernant ce changement sont peu ou pas présentes dans la littérature. Enfin, d'autres preuves de validité (p. ex. : généralisabilité, fonctionnement différentiel d'items, corrélations avec des échelles de mesure autres que celle de la solitude) sont nécessaires pour appuyer son utilisation dans d'autres contextes éducatifs.

Pour conclure, l'adaptation en contexte québécois de la RTC (ÉDRAC) présente diverses preuves de validité et présente des résultats en ligne avec les différentes adaptations et la version originale. Ainsi, cette adaptation permet de répondre aux besoins des chercheurs souhaitant étudier la disposition à résister au changement en contexte francophone tout en restant conforme à sa représentation conceptuelle. Des recherches futures doivent être menées afin de fournir des preuves de validité auprès d'autres populations. Cette échelle reste pertinente et peut mener à diverses études cherchant, par exemple, à cerner et accompagner les personnalités qui semblent d'emblée réfractaires à l'idée de changer.

NOTES

1. Les informations plus précises sur la population ne sont pas transmises par les auteurs de cette recherche.
2. Les raisons qui ont poussé les auteurs à modifier l'échelle de Likert ne sont pas précisées par les auteurs.
3. Les informations plus précises sur la population ne sont pas transmises par les auteurs de cette recherche.

RÉFÉRENCES

- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), et National Council on Measurement in Education (NCME) (Dir.). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf
- Angel, V. et Steiner, D. D. (2013). « Je pense, donc je résiste » : Théorie de justice et personnalité dans l'explication de la résistance au changement. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1(26), 61-99. <https://shs.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2013-1-page-61?lang=fr>.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 14(3), 89-105. https://telescope.enap.ca/telescope/docs/index/vol_14_no_3/telv14n3_bareil.pdf
- Bareil, C. (2013). Two paradigms about resistance to change. *Organization Development Journal*, 31(3), 59-71.
- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F. et Ferraz, M. B. (2007). Recommendations for the cross-cultural adaptation of the DASH & QuickDASH outcome measures. *Institute for Work & Health*, 1(1), 1-45. https://dash.iwh.on.ca/sites/dash/files/downloads/cross_cultural_adaptation_2007.pdf
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (Dir.), *Testing Structural Models* (p. 136-162). Sage Publications.
- Charbonnier-Voirin, A. (2013). L'influence des traits de personnalité sur les composantes de la performance adaptative des salariés. *Revue de gestion des ressources humaines*, 2(88), 17-32. <https://doi.org/10.3917/grhu.088.0017>.
- Coch, L. et French, J. R. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1, 512-532. <https://doi.org/10.1177/001872674800100>
- Colletette, P. (2008). Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique. *Télescope*, 14(3), 33-49. https://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_14_no_3/Telv14n3_Colletette.pdf
- Conner, D. R. (1992). *Managing at the speed of change how resilient managers succeed and prosper where others fail*. Random House.
- Crocker, L. et Algina, J. (2006). Introduction to classical and modern test theory. Dans *Introduction to classical and modern test theory* (3^e éd.). Thomson Learning.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development : theory and applications* (4^e éd.). Sage Publications.
- Downing, S. M. (2003). Validity : On Meaningful Interpretation of Assessment Data. *Medical Education*, 37(9), 830-837. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01594.x>
- Duclos, A.-M. (2015). La résistance au changement : un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation*, 1, 33-45.
- Foote, N. (2001). *The futility of resistance*. Computerworld. <https://www.computerworld.com/article/2589854/the-futility-of-resistance-to-change-.html>
- Frenette, E., Fontaine, S., Hébert, M.-H., et Éthier, M. (2020). Étude sur la propension à tricher aux examens à l'université : élaboration et processus de validation du Questionnaire sur la tricherie aux examens à l'université (QTEU). *Mesure et évaluation en éducation*, 42(2). <https://doi.org/10.7202/1071514ar>

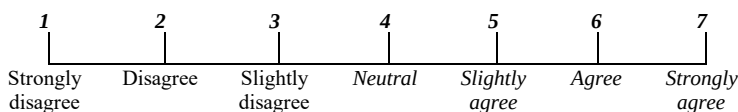
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF Éditions.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting test into multiple languages and cultures. Dans R. K. Hambleton, P. F. Merenda et C. D. Spielberger (Dir.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (Lawrence, E., p. 3-38). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781410611758>
- Harvey, T. R. et Broyles, E. A. (2010). *Resistance to change : a guide to harnessing its positive power*. Rowman & Littlefield Education.
- Herscovitch, L. (2003). *Resistance to organizational change : Toward a multidimensional conceptualization*. Thèse de doctorat. University of Western Ontario. <https://www.proquest.com/docview/305084941>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V. et Welbourne, T. M. (1999). Managerial coping with organizational change : A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 107. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.1.107>
- Kanter, R. M. (1985). Managing the human side of change. *Management Review*, mars-avril, 52-56. <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/ELP/6110/Fraser/kanter.pdf>
- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction (psychology revivals) : introduction to psychometric design*. Routledge.
- Kotter, J. P. et Schlesinger. (2008). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 57(2), 106-114. https://projects.iq.harvard.edu/files/sdpfellowship/files/day3_2_choosing_strategies_for_change.pdf
- Larouche, C., Beauchesne, R., Boucher, C., Deschenaux, F., Gauthier, R., Huot, A., Larouche, R., Martin, P.-A. et Vachon, I. (2021). Module 2 : Aperçu sociohistorique. Dans Site internet Organisation de l'éducation au Québec (OEQ). Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Dans *Dictionnaire de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Levasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Revue des HEP*, 5, 15-28. <https://revuedeshp.ch/pdf/05/2006-5-Levasseur.pdf>
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1(1), 5-41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper. <https://doi.org/10.1177/000271625127600135>
- Lewis, B. (1999). Change can be painful, so it's natural for people all over the company to resist. *InfoWorld*, 21(24), 83-84.
- Loi Zedda, M. (2020). *Résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement : relations avec leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leur leadership transformatif*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières, <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/9309/1/eprint9309.pdf>
- Loi Zedda, M., Thibodeau, S., Frenette, É. et Forget, P. (2018). A French-Canadian transcultural adaptation of the Resistance to change scale (RTC). Communication présentée au *World Congress on Education 2018 (WCOE 2018)*. Dublin, Ireland.
- Lussier, Y. (1992). *Traduction française de la version 3 du UCLA Loneliness Scale* (Russell et Cutrona, 1988). Document inédit, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Marsh, H. W., Ellis, L. A., Parada, R. H., Richards, G. et Heubeck, B. G. (2005). A short version of the self-description questionnaire II : Operationalizing criteria for short-form evaluation with new applications of confirmatory factor analyses. *Psychological Assessment*, 17(1), 81-102. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.17.1.81>
- Martin, K. et McGrevin, C. (1990). Making Mathematics Happen. *Educational Leadership*, 47(8), 20-22.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment : Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). McGraw-Hill.
- Oreg, S. (2003a). *Antecedents and consequences of resistance to organizational change*. Thèse de doctorat. Cornell University.
- Oreg, S. (2003b). Resistance to change : Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73-101. <https://doi.org/10.1080/13594320500451247>
- Oreg, S., Bayazit, M., Vakola, M., Arciniega, L., Armenakis, A., Barkauskiene, R., Bozionelos, N., Fujimoto, Y., González, L., Han, J., Hřebíčková, M., Jimmieson, N., Kordačová, J., Mitsuhashi, H., Mlačić, B., Ferić, I., Topić, M. K., Ohly, S., Saksvik, P. Ø., ... van Dam, K. (2008). Dispositional resistance to change : Measurement equivalence and the link to personal values across 17 nations. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 935-944. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.935>
- Oreg, S. et Berson, Y. (2011). Leadership and employee's reactions to change : The role of leader's personal attributes and transformational leadership style. *Personnel Psychology*, 64, 627-659. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01221.x>
- Oreg, S. et Goldenberg, J. (2015). *Resistance to innovation : its sources and manifestations*. The University of Chicago Press.
- Oreg, S., Nevo, O., Metzger, H., Leder, N. et Castro, D. (2009). Dispositional resistance to change and occupational interests and choices. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 312-323. <https://doi.org/10.1177/1069072708330599>
- Oreg, S., Vaklova, M. et Armenakis, A. (2011). Change recipients' reactions to organizational change : A 60-year review of quantitative studies. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(4), 461-524. <https://doi.org/10.1177/0021886310396550>
- Ozben, S. (2013). Social skills, life satisfaction, and loneliness in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 41(2), 203-214. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.2.203>
- Piderit, S. K. (1999). *Navigating relationships with coworkers : Understanding employees' attitudes toward an organizational change*. Thèse de doctorat. University of Michigan. <https://hdl.handle.net/2027.42/131753>
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence : A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *The Academy of Management Review*, 25(4), 783-794. <https://doi.org/10.2307/259206>
- Raza, S. A. et Standing, C. (2011). A systemic model for managing and evaluating conflicts in organizational change. *Systemic Practice and Action Research*, 24(3), 187-210. <https://doi.org/10.1007/s11213-010-9186-0>
- Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N., Uhl-Bien, M., Hunt, J. G. et de Billy, C. (2014). *Comportement humain et organisation* (5^e éd.). ERPI.

- Schiffer, E. F. (2011). *Resistance to change :Implications of individual differences in expression of resistance to change*. Thèse de doctorat. University of South Florida. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, S. C. et Scott, J. J. (1990). *The Collaborative School. A Work Environment for Effective Instruction*. Eugene, University of Oregon.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification : an interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Stewart, W. H. J., May, R. C., McCarthy, D. J. et Puffer, S. M. (2009a). A test of the measurement validity of the resistance to change scale in Russia and Ukraine. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 45(4), 468-489. <https://doi.org/10.1177/0021886309338813>
- Stewart, W. H. J., May, R. C., McCarthy, D. J. et Puffer, S. M. (2009b). Practicing caution in cross-national measurement validation. A response to Oreg's commentary. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 45(4), 494-497. <https://doi.org/10.1177/0021886309344951>
- Stoliker, B. et Lafrenière, K. (2015). The influence of perceived stress, loneliness and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal*, 49(1), 146-160. https://www.researchgate.net/publication/282817514_The_Influence_of_Perceived_Stress_Loneliness_and_Learning_Burnout_on_University_Students'_Educational_Experience
- Tichy, N. (1983). *Managing strategic change : Technical, political, and cultural dynamics*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930220313>
- Toussaint, P. et Malette, D. (2021). Module 1 : Vue d'ensemble. Dans *Site internet Organisation de l'éducation au Québec (OEQ)*. Université du Québec.
- Tucker, L. R. et Lewis, L. S. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implication pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 30(4), 662-680. <https://doi.org/10.1037/h0079856>

ANNEXE I. *Resistance to change scale (RTC; Oreg, 2003a)*

General Instructions: Following is a list of statements regarding your attitudes on a number of subjects. Please rank the extent to which you agree or disagree with each of them. You may sometimes feel that questions are repeating themselves - this is because we are focusing on specific aspects, and are interested in the various nuances, of your attitudes. Please try to respond to all of the questions in the questionnaire. Please use the following scale:



1. I generally consider changes to be a negative thing.
2. I'll take a routine day over a day full of unexpected events any time.
3. I like to do the same old things rather than try new and different ones.
4. Whenever my life forms a stable routine, I look for ways to change it.^a
5. I'd rather be bored than surprised.
6.
 - a. If I were to be informed that there's going to be a significant change regarding the way things are done at work, I would probably feel stressed.
 - b. If I were to be informed that there's going to be a significant change regarding the way things are done at school, I would probably feel stressed.
7. When I am informed of a change of plans, I tense up a bit.
8. When things don't go according to plans, it stresses me out.
9.
 - a. If my boss changed the criteria for evaluating employees, it would probably make me feel uncomfortable even if I thought I'd do just as well without having to do any extra work.
 - b. If one of my professors changed the grading criteria, it would probably make me feel uncomfortable even if I thought I'd do just as well without having to do any extra work.
10. Changing plans seems like a real hassle to me.
11. Often, I feel a bit uncomfortable even about changes that may potentially improve my life.
12. When someone pressures me to change something, I tend to resist it even if I think the change may ultimately benefit me.

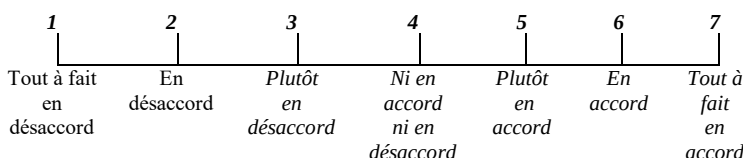
13. I sometimes find myself avoiding changes that I know will be good for me.
14. I often change my mind.^a
15. Once I've come to a conclusion, I'm not likely to change my mind.
16. I don't change my mind easily.
17. My views are very consistent over time.

^a These items are reverse coded.

ANNEXE 2. Échelle de disposition à résister au changement (ÉDRAC ; Loi Zedda et al., 2018)

Voici une liste d'énoncés concernant vos attitudes sur un certain nombre de sujets.

Veuillez s'il vous plaît indiquer votre degré d'accord pour chacune d'entre elles (de 1 = Tout à fait en désaccord à 7 = Tout à fait en accord). Vous pouvez parfois avoir l'impression que les énoncés se répètent : c'est parce que nous nous concentrons sur certains aspects spécifiques et que nous sommes intéressés par les différentes nuances de vos attitudes.



1. En général, je considère les changements comme étant quelque chose de négatif.
2. En tout temps, je choisirais une journée routinière plutôt qu'une journée remplie d'imprévus.
3. Je préfère faire les choses habituelles plutôt que d'en essayer de nouvelles et différentes.
4. Chaque fois que ma vie forme une routine stable, je cherche des façons pour la changer.^a
5. Je préfère m'ennuyer plutôt que d'être surpris.
6. À choisir selon le contexte :
 - a. Si on m'informait d'un changement significatif dans les façons de faire à l'école, je me sentirais probablement stressé(e).
 - b. Si on m'informait d'un changement significatif dans les façons de faire au travail, je me sentirais probablement stressé(e).
7. Quand on m'informe d'un changement de plans, je deviens un peu tendu.
8. Quand les choses ne se déroulent pas conformément aux plans, cela me stresse.
9.
 - a. Si mon patron changeait les critères d'évaluation des employés, je me sentirais mal à l'aise même si je pensais faire aussi bien sans devoir effectuer du travail supplémentaire.

- b. Si un de mes enseignants changeait les critères d'évaluation, je me sentrais mal à l'aise même si je pensais faire aussi bien sans devoir effectuer du travail supplémentaire.
- 10. Changer les plans semble être un vrai casse-tête pour moi.
- 11. Souvent, je me sens un peu mal à l'aise par rapport aux changements, même à l'égard de ceux qui pourraient améliorer ma vie.
- 12. Quand on fait pression sur moi pour changer quelque chose, je tente de résister, même si au bout du compte, je pense que le changement pourrait m'être bénéfique.
- 13. Je me trouve parfois à éviter des changements même si je sais qu'ils seraient bons pour moi.
- 14. Je change souvent d'avis.^a
- 15. Une fois que mon idée est faite, je ne risque pas de changer d'avis.
- 16. Je ne change pas facilement d'avis.
- 17. Mes points de vue sont très constants dans le temps.

Les items 4 et 14 doivent être **inversés**.

MAUDE LOI ZEDDA est professeure associée en accompagnement au changement dans les métiers de l'enseignement à la HEP Vaud. Elle est responsable du pôle de recherche Professionnalisation au sein de son institution. Docteure en sciences de l'éducation, elle détient également un bachelor en enseignement et un master en sciences et pratiques de l'éducation de la HEP Vaud. Elle est membre régulière au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire et est membre du comité de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). Ses recherches portent sur la psychologie organisationnelle et le développement professionnel des acteurs de l'école. maude.loi-zedda@hepl.ch

ERIC FRENETTE (Ph. D.) est professeur titulaire en mesure et évaluation à l'Université Laval. Il détient une maîtrise en éducation de l'UQTR, un doctorat en mesure et évaluation et un postdoctorat en psychométrie de l'Université Laval. Ses recherches se centrent sur l'élaboration de questionnaire, les processus de validation, les modèles de mesure, les analyses statistiques, ainsi que sur l'évaluation des apprentissages : historique, éthique, les dispositifs d'évaluation, données probantes. Il enseigne des cours dans le champ de l'évaluation des apprentissages. Il a été rédacteur de la Revue Mesure et Évaluation en Éducation. Eric.Frenette@fse.ulaval.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 initiale des enseignants. Stephane.Thibodeau@uqtr.ca

PASCAL FORGET est professeur-chercheur au département de génie industriel de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il se spécialise dans la productivité des organisations manufacturières et de services (privés et publiques). Ses intérêts de recherche portent sur les approches de gestion de la performance, le déploiement de l'Industrie 4.0, les tableaux de bord de gestion, les technologies de l'information, la collaboration interentreprises, la simulation avancée et la recherche opérationnelle. Il est cotitulaire de la Chaire de recherche sur l'usine-laboratoire en intelligence manufacturière. Pascal.Forget@uqtr.ca

MAUDE LOI ZEDDA is an associate professor of change management in the teaching profession at HEP Vaud. She is head of the Professionalization research pole at her institution. With a doctorate in Educational Science, she also holds a bachelor's degree in teaching and a master's degree in Educational Science and Practice from HEP Vaud. She is a regular member of the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire and a committee member of the Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). Her research focuses on organizational psychology and the professional development of school staff. maude.loi-zedda@hepl.ch

ERIC FRENETTE (Ph.D.) is a full professor in measurement and evaluation at Université Laval. He holds a master's degree in Education from UQTR, a doctorate in measurement and evaluation, and a postdoctorate in psychometrics from Université Laval. His research focuses on scale development, validation processes, measurement models and statistical analysis, as well as on learning assessment: history, ethics, assessment devices, and evidence. He teaches courses in the field of learning assessment. He is a former editor of the Revue Mesure et Évaluation en Éducation. Eric.Frenette@fse.ulaval.ca

STÉPHANE THIBODEAU is a professor-researcher of school administration in the Department of Educational Sciences 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 different actors in the education sector and on pre-service teacher training. Stephane.Thibodeau@uqtr.ca

PASCAL FORGET is a professor-researcher in the Department of Industrial Engineering at the Université du Québec à Trois-Rivières. He specializes in the productivity of manufacturing and service organizations (both private and public). His research interests focus on performance management approaches, the deployment of Industry 4.0, management dashboards, information technologies, inter-company collaboration, advanced simulation, and operations research. He is the co-holder of the Research Chair on the Factory-Laboratory in Manufacturing Intelligence. Pascal.Forget@uqtr.ca

PARENT COMMISSIONERS', ELECTED COMMISSIONERS', AND DIRECTORS' PERCEPTIONS OF PARENTAL PARTICIPATION IN SCHOOL BOARD DECISION-MAKING IN QUEBEC

PATRICE CYRILLE AHEHEHINNOU, ABDOULAYE ANNE *Université Laval*

ABSTRACT. The purpose of this article is to understand the perceptions of parent commissioners, elected commissioners, and principals on the political participation of parents in the decision-making process within the councils of commissioners since the adoption of Bill 105 amending the Education Act. A multiple case study was conducted with two school boards in the City of Québec area, and semi-structured interviews were held with 13 participants. A content analysis of the data revealed that greater numbers and the right to vote have brought parent commissioners more legitimacy and recognition, as well as a more egalitarian relationship with the other members of the school governing bodies. The role of parent commissioners is now more decision-making than simply advisory.

PERCEPTIONS DES COMMISSAIRES-PARENTS, DES COMMISSAIRES ÉLUS ET DES DIRECTEURS SUR LA PARTICIPATION DES PARENTS DANS LES PRISES DE DÉCISION AU SEIN DES COMMISSIONS SCOLAIRES AU QUÉBEC

RÉSUMÉ. L'objectif de cet article est de comprendre les perceptions des commissaires-parents, des commissaires élus et des directeurs concernant la participation politique des parents dans les prises de décision au sein des conseils des commissaires depuis l'adoption du projet de loi 105 modifiant la Loi sur l'instruction publique. Une étude de cas multiple a été menée auprès de deux commissions scolaires de la région de la ville de Québec, et des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de 13 participants. Une analyse du contenu des données a révélé que l'augmentation du nombre de commissaires-parents et le droit de vote leur ont apporté plus de légitimité et de reconnaissance, ainsi qu'une relation plus égalitaire avec les autres membres des conseils des commissaires.

Recent years have seen the introduction in most industrialized countries, including Canada, of a new mode of governance based on the involvement of a greater number of actors in public management; education has been no exception (Bherer, 2006; Lacroix, 2018). It is now much more common to see social actors, such as parents, participating in the management of schools and intermediate governance bodies; through such means, parents are able to take a more active part in decisions concerning their children's education (Lessard, 2006; Ng, 2013). Epstein (2010) defines parent participation in school decision-making as involvement in "a process of partnership, sharing views and actions toward common goals" (p. 86). Such involvement can create a sense of belonging to the school for parents (Epstein, 2010); however, it can also enhance school–community relations while building community social capital (Shatkin & Gershberg, 2007). In addition, parents' greater involvement in school-based decisions can grant legitimacy, acceptance, and quality to the collective decisions made on behalf of children and their educational success (Carrel, 2013; Gordon & Nocon, 2008). Parental involvement in school governance can assure students that their rights are protected (Epstein, 2010) as well as exert a positive impact on students' academic results (Hofman et al., 2002).

In Quebec, the evolution of governance in public education has been achieved through the implementation of participatory mechanisms and several amendments to the Education Act (EA). These have promoted the presence of parents in decision-making at three levels of the educational governance structure: at the local level (in schools), at the intermediate or regional level (in school boards [SBs]), and at the central level (Ministry of Education). As defined by Lacroix (2012), *governance* refers to:

the set of collective rules and processes, formalized or not, by which the actors concerned participate in the decision and implementation of public actions. These rules and processes, like the decisions that result from them, are the result of constant negotiation between the many actors involved. This negotiation, in addition to guiding decisions and actions, facilitates the sharing of responsibility among all the actors involved, each of whom possesses some form of power. (p. 4)

Parents have seen their own power gradually shift from a purely consultative role to becoming decision-makers, particularly in the intermediate-level body that is the council of commissioners (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2006; Lacroix, 2018). In particular, the adoption of Bill 105 in 2016, which amended the EA, allowed parent commissioners (parent representatives on a council of commissioners) to enjoy the right to vote along with the same rights as other voting members, except for the right to be elected chair of the council (Assemblée nationale

du Québec [ANQ], 2016). Studies conducted prior to the adoption of this bill reported negative perceptions on the part of parents, principals, and teachers concerning the influence of parents in the decision-making process of the council of commissioners; their power was relatively weak and only advisory (CSE, 2006; Lacroix, 2012), and they had little influence over decisions made (Lacroix, 2018). Not having the right to vote was one of the main handicaps to fully exercising their power, as was the belief that parents could not be capable decision-making actors (Lacroix, 2018). We wanted to understand how members of these councils perceive parental participation in governing due to changes introduced through the adoption of Bill 105.

Parental participation in the governance of education in Quebec

The foundations for a mode of governance of education in Quebec involving parents were laid in the 1960s by the work of the Royal Commission of Inquiry on Education in the Province of Quebec, including the Parent Report. In their report, the commissioners recommended that parents participate more actively, and play a greater role, in the administration of schools. To this end, they advocated the creation of a committee in each school, which would be composed of parent representatives, a teacher, and the school principal. The adoption of Bill 27 in 1971 established school committees, as defined in the Parent Report, as well as parents' committees, and made it possible for parents to become more involved in education by granting the right to vote in school elections to persons 18 years of age and older. The school committee would allow parent representatives to express their recommendations for the improvement and direction of education by working in collaboration with the regional administration (SBs). The primary responsibilities of each school committee would be to ensure the quality of education, and the educational progress and well-being of children and teachers.

The parents' committee, which was at the regional level, was composed exclusively of one parent representative from each of the elementary and secondary schools of a particular SB elected at a general assembly of parents from each school. Parents could therefore become involved in the governance of education in two ways: either at the local level through school committees or at the regional level in SBs as an elected commissioner. In these local and regional bodies, the role of parents was only advisory.

With the adoption of Bill 30 in 1979, for the first time a representative of the parents' committee sat on the council of commissioners. The school committee was replaced by a school-level policy council in 1988 with the

adoption of Bill 107. This council, whose role would be to develop, implement, and evaluate the school's educational mission, was chaired by a parent representative.

However, the measures introduced in the wake of the Parent Report did not produce the expected results. Therefore, the Commission for the Estates General on Education was set up in 1995 to reflect on problems in the Quebec education system. In its 1996 report, the commission supported involving stakeholders, particularly parents, in decision-making.

One of the turning points was the adoption in 1997 of Bill 180 amending the EA with the creation of a governing board in each school to replace the guidance council; this board became the decision-making body at the school level. Bill 180 gave parents their first decision-making powers through their four representatives who had the right to vote, with one also being elected chair of the body. However, parent commissioners, two in number, still did not have the right to vote in the council of commissioners. In 1998, with the adoption of Bill 118, schools and SBs were deconfessionalized and 72 linguistic SBs (French and English) were created. A decade later, with the adoption of Bill 88 amending the EA in 2008, the number of parent commissioners increased from two to three (or four if the number of elected commissioners was greater than 10), while the number of elected commissioners (commissioners elected by universal suffrage through school elections) decreased.

A second turning point came with the adoption of Bill 105 amending the EA in 2016, which gave parent commissioners the right to vote and the possibility to be elected vice-chair of the council of commissioners. One of the main impacts of change was that parent commissioners would be included in the quorum required for decision-making. Under the EA, a quorum at meetings of the council of commissioners is reached by a majority of its members being entitled to vote (s.160); decisions of the council are then made by a majority of the votes cast by the members present and entitled to vote (s.161; ANQ, 2016). For the *Fédération des comités de parents du Québec* (FCPQ; 2020), parent commissioners now

have the same rights, powers and obligations as other commissioners, for example, access to information, documentation and training activities, the right to speak and make proposals according to the procedures adopted, even in the case of an appointment to an elective position, the right to participate in governing board meetings if authorized to do so, etc. (p. 2)

In fact, parents can become involved in the governance of education in Quebec in several ways. One gateway is the annual general assembly of

parents held at the beginning of the year where the parent representatives who will sit on the governing board are elected. They can also become involved in parent participation organizations (PPOs), which fill an advisory role and are composed exclusively of parents from each school. Parents on the governing board elect a representative to the parents' committee, which is the advisory body at the intermediate level. The parents on the parents' committee in turn elect the parent representatives (parent commissioners) who will sit on the council of commissioners. With the adoption of Bill 105, the council of commissioners is composed of the following members: eight to 18 commissioners elected by universal suffrage, three to four parent commissioners, a maximum of two co-opted commissioners, and the director general of the SB. The elected commissioners and parent commissioners are the only voting members.

At both the school and SB levels, parents are therefore present in advisory bodies composed solely of parents and in decision-making bodies where they participate and vote alongside other school or community actors. The latest reform occurred in February 2020 with the adoption of Bill 40 amending the EA, which replaced SBs with school service centers (SSCs). The SSCs in the francophone network are governed by a board of directors (BOD) composed of five parent representatives, five staff members, and five community members, all of whom have the right to vote. The chair and vice-chair of the board are elected by the parent representatives. This latest reform is, however, not the focus of this study. Our focus is on how members of the council of commissioners perceive parental participation in decision-making given the adoption of Bill 105. Our brief historical review has shown the gradual evolution of parent participation in the governance of education, where they now enjoy a newly empowered status as partners in decision-making, their role having evolved from a simple consultative power to a decision-making power with voting rights.

Context and issues of parent participation in school governance

The important role that parental involvement plays in children's academic success has been widely demonstrated (Fan & Chen, 2001; Wilder, 2014). When parents are involved in their children's education, their presence can have a positive impact on children's social, academic, and emotional functioning and reduce behavioral problems (El Nokali et al., 2010; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Thomas et al. (2019) have demonstrated that high school students' perceptions of parental involvement in schoolwork correlated with students' self-regulated learning and academic success.

Parent involvement is characterized by individual involvement in schools and collective involvement in school governance bodies (Epstein, 2010). While a multitude of studies exist on individual parent involvement, few studies have focused on collective parental involvement in educational decision-making. What research literature on the subject exists is insufficient, often reporting mixed results regarding the extent of parents' actual influence (Addi-Raccah, 2020). Moreover, despite efforts to increase the power of parents in school governance, a gap still exists between legal requirements and reality (Ng, 2013; Chikoko, 2008), this in various contexts worldwide. For example, in Hong Kong, Ng (2013) reports that real changes have not been seen in school governance because parent governors still remain marginalized in decision-making bodies. In a study conducted in Zimbabwe and based on the perceptions of head teachers, teachers, and parent governors, Chikoko (2008) shows that despite the presence of a legally decentralized school administration structure in which parents form the majority, the marginalization of parent governors carries on because they are seen as lacking decision-making capacity. In Switzerland, findings from Quesel et al.'s (2017) work indicate that even though school principals consider that parents have the right to be informed, to be heard, or to volunteer, they view with scepticism the power of parents to make decisions in school governance (Quesel et al., 2017). The situation in Quebec is no exception. Indeed, despite the prescriptions of the EA – parents' possession of voting rights and a parent occupying the position of chair of the governing board – teachers and principals have a relatively negative perception of parental influence on decision-making in school governance (Beauchesne, 2013; CSE, 2006; Deniger et al., 2002; Deniger et al., 2005; Morin & Deslandes, 2001). Larivée et al. (2015), in their synthesis of effective and/or promising school–family–community collaboration practices, note that authors

do not give equal weight to the various school, family, or community actors (in terms of roles, responsibilities, commitment, relationship, consensus, and participation in decision-making), leading to asymmetrical relationships in which one category of actors, very often parents, are not sufficiently integrated or considered. (p. 18)

The work of Ni et al. (2018) confirms this asymmetry in decision-making influence, attributing low to moderate influence to parents and local communities based on school leaders' perceptions. Some positive influence was found at the parent level, particularly in setting the curriculum and determining professional development, but it remains negative in hiring and evaluating teachers (Ni et al., 2018). In his work on multiplayer educational governance practice and shared leadership in two

Quebec SBs, Lacroix (2018) also reports rather weak leadership from parents as compared to principals, especially the right to speak during formal meetings (Lacroix, 2018). Lacroix (2016) points out that "to be interested in the exercise of power is to be interested in the resources of the different actors that they can mobilize according to their strategic reading of the issues and situations" (p. 9). Lacroix indicates that parents lack formal resources (legislative and regulatory prescriptions attached to the functioning of organizations) and structural resources (structures of concrete functioning), notably the absence of voting rights.

Variable individual resources (skills and capacities related to the personality of each person) also come into play. The possession of resources, although important, is not necessarily associated, though, with systematic influence. For Addi-Racah (2020), these resources must be effectively activated and utilized. Lacroix (2018) concludes that

despite a discourse that values the participation of all the actors involved — particularly parents and community members — the innovations undertaken are real, but remain, in this matter, constrained by resources that can be mobilized by one and all. (p. 80)

The current study

Based on this review of the literature, we note that parents remain the actors with the least influence. We also note that the majority of studies conducted before 2016 focused on governance in schools and not on intermediate bodies such as SBs. In Quebec, since the granting of voting rights to parent commissioners and the increase in their number on the council of commissioners, little data has been generated on the perceptions of school stakeholders regarding the impact of these measures on parent participation in SB governance. The objective of our study is therefore to understand the perceptions of parent commissioners, elected commissioners, and principals on the participation of parents in the decision-making process of the Québec region's councils of commissioners since the adoption of Bill 105. The Québec region includes the City of Québec and portions of two administrative regions (Capitale-Nationale and Chaudière-Appalaches).

METHODS

Design

Using a multiple case study method (Prévost & Roy, 2015; Yin, 2009), our study sought to describe a particular phenomenon in its context, analyzing its manifestations as well as its evolution (Fortin & Gagnon, 2015). For Gagnon (2012), the case study has three main strengths: it (a) provides an

in-depth analysis of the phenomena in their context; (b) offers the possibility of developing historical parameters; and (c) provides strong internal validity, as the phenomena identified are authentic representations of the reality being studied. Our selected cases will allow us to explore in depth the participation of parent commissioners in the decision-making process of councils of commissioners of two SBs since the adoption of Bill 105.

Sampling and recruitment of participants

Stake (2006) has identified three criteria for case selection: relevance, diversity, and the ability of cases to produce a wealth of information. These criteria were used as the basis for selecting the two cases (SBs) in our research. The sampling was based on the councils of commissioners from 72 SBs in the province of Quebec. Our accessible population represented the councils of commissioners of the nine SBs in the City of Québec region, from which a convenience sampling facilitated the selection of two councils of commissioners from French-speaking SBs located in urban areas.

The recruitment of our participants was done in two steps. First, invitation emails were sent to the branches of the two SBs. The boards provided us with the procedures to follow and the contact information for the members of their respective council of commissioners, which was also available on the boards' websites. An email invitation was then sent to each member of the council of commissioners of both boards. Recruitment took place between January and March 2020. With the difficulties encountered in recruiting our participants primarily due to the abolition of the SBs, the same email was sent back to the members of both councils of commissioners, whom we also called directly by phone. We were able to recruit additional participants using snowball sampling. A total of 13 participants agreed to participate, including six parent commissioners (PCs), four elected commissioners (ECs), one director general (DG), and two assistant directors general (ADGs). In the first SB (SB1), the participants consisted of four PCs and one EC. In the second SB (SB2), the participants consisted of two PCs, three ECs, one DG, and two ADGs. On the respective roles of each, see Table 1.

TABLE 1. Roles of different participants in Quebec's councils of commissioners

Attendees	Main roles
Parent commissioner	1. Represents the parents' committee at the SB level, informs the council of the concerns and needs of the parents, and reports to the parents on the decisions taken at the council. 2. Determines the direction and adopts the policies of the SB (pedagogical and administrative). 3. Participates in the governance of the SB as a voting member of the council of commissioners. 4. Ensures that all people (young people and adults) receive the educational services to which they are legally entitled.
Elected commissioner	1. Represents the citizens of their electoral district on the council of commissioners, informs the council of citizens' concerns, and informs citizens of the decisions made by the council. 2. Also performs the same functions (2, 3, and 4) as parent commissioners.
General management (director general and assistant director general)	1. Assists the council of commissioners and the executive committee in the exercise of their functions and powers. 2. Ensures the day-to-day management of the SB's activities and resources, sees to the execution of the decisions of the council of commissioners and the executive committee, and performs the tasks entrusted to it by them.

Data collection

Our research project was approved by the Human Research Ethics Committee of Laval University. Semi-structured interviews (in person or by telephone, depending on the participant's preference) lasted between 25 and 55 minutes. Two interview guides (one for the parent commissioners and one for the other participants) were developed from our literature review. These interview guides included questions to elicit participants' views on their perception of the participation of parent commissioners on the council of commissioners, including their influence in decision-making since the passage of Bill 105 and particularly the importance of voting rights. Some of the questions posed to participants included: "What is your overall perception of the influence of parent commissioners in the decision-making process of the council of commissioners?" and "To what extent do you think voting rights have or have not made parent commissioners more influential in decision-making

on the council of commissioners?” During each interview, we took handwritten notes to prompt the participant. After each interview, we read our notes with the goal of highlighting points for further exploration or clarification for the next interview (Lanoville, 2018). Finally, participants also completed a simple questionnaire that collected demographic information, including gender; age; education level; years of experience on the governing board, parent committee, and council of commissioners; current employment; areas of expertise; number of children still in school; and time spent on council of commissioners activities per month.

Data analysis

Analysis of the collected data was conducted concurrently with data collection. All data were processed using NVivo 12 software. The recordings (audio) and notes taken during the interviews were transcribed. All transcripts were read and re-read in depth. This allowed us to collect comprehensive and rich data and become familiar with the content of the transcripts. Most importantly, this recursive re-reading of the transcripts facilitated our total immersion in the data. The transcribed data were examined using inductive content analysis to identify patterns, categories, and themes (Prévost & Roy, 2015; Yin, 2009). An initial list of codes was developed by the research team using an iterative analysis process, and exchanges within the team facilitated the development of themes by grouping similar codes. This process brought out themes and trends at the level of each SB (Fortin & Gagnon, 2015). The results from the two SBs were then overlaid to identify regularities and patterns (Prévost & Roy, 2015; Fortin & Gagnon, 2015; Yin, 2009). Three main themes emerged from this analysis process: (a) recognition of the place of parent commissioners on the council of commissioners (equal or unequal), (b) the influence of parent commissioners in decision-making (weak or strong), and (c) the contribution of voting rights to parent commissioners (weak or strong). The first theme entails the differences in recognition and treatment that may exist between parent commissioners and other categories of commissioners. The second theme of influence refers to the ability of parent commissioners to have their views and preferences accepted in decisions by other voting commissioners. Finally, the third theme encompasses perceptions of participants on the effects of voting rights on parental involvement in decision-making on the council of commissioners.

TABLE 2. Socio-demographic characteristics of participants (N = 13)

Socio-Demographic Data	Parent Commissioners <i>n</i> (%)	Elected Commissioners <i>n</i> (%)	Management <i>n</i> (%)
Sex			
Female	3 (50%)	2 (50%)	2 (67%)
Male	3 (50%)	2 (50%)	1 (33%)
Age (years)			
40–50	6 (100%)	2 (50%)	0
51–60	0	2 (50%)	2 (67%)
> 60	0	0	1 (33%)
Educational level			
College	1 (17%)	0	0
Undergraduate studies	4 (66%)	4 (100%)	0
Graduate studies	1 (17%)	0	3 (100%)
Expertise field			
Education	1 (17%)	2 (50%)	3 (100%)
Administration and accounting	2 (33%)	2 (50%)	0
Computer science	1 (17%)	0	0
Health	2 (33%)	0	0
Years of experience on the CC			
1–10	6 (100%)	3 (75%)	1 (33%)
11–20	0	0	2 (67%)
> 20	0	1 (25%)	0
Number of children enrolled			
0–2	2 (33%)	2 (50%)	3 (100%)
3–4	4 (67%)	1 (25%)	0
5 and more	0	1 (25%)	0
Time spent on the CC per week (hours)			
1–5	5 (83%)	3 (75%)	3 (100%)
6–10	0	1 (25%)	0
> 11	1 (17%)	0	0
Primary language			
French	6 (100%)	4 (100%)	3 (100%)
Other	0	0	0
Native country			
Canada	6 (100%)	4 (100%)	3 (100%)
Other	0	0	0

Note. CC = council of commissioners.

RESULTS

Seven participants were female and six were male. The age of the participants ranged from 40 to 70 years old with an average age of 49 years. The participants' highest level of education ranged from college ($n = 1$) to graduate school ($n = 4$), with a majority having completed a university degree ($n = 12$). Participants' areas of expertise (related to their occupation) were as follows: six in education, four in administration and accounting, two in healthcare, and one in computer science (see Table 2).

The results of our research are presented for each SB and according to each of the three main themes that emerged from data analysis.

Results of SB1

Theme 1: The place of parent commissioners on the council of commissioners

For all parent commissioners in SB1, a hierarchy exists in terms of the place given to them and that given to elected commissioners on the council of commissioners. As elected commissioners (12) outnumber parent commissioners (4) three to one, this difference in numbers is an important factor in the weight that each category of commissioner has in decision-making. One participant described the hierarchy in these terms: "Well actually, it's like a kind of political party There's a majority group that's kind of affiliated, there are some independents, and then there are the parent commissioners" (PC4-SB1).

Another parent commissioner felt that this hierarchy affected parents more. Despite an atmosphere of non-conflict on the council of commissioners, parents perceived themselves as having less power, especially with respect to decision-making.

There's really a bit of a fence around the parents and then a fence around the elected commissioners and although we work well together, there's a spirit of collegiality. Around the table, there is respect, transparency. I am able to have discussions with all the other commissioners on an equal level, but from a legislative point of view on who decides what, and who has control over whom, it is clear that the elected commissioners see us as commissioners with less legitimacy. (PC1-SB1)

Parent commissioners were unanimous in their view that they did not have equal standing and were not considered full commissioners as outlined in the EA. Parent commissioners believed that this was due to the non-participatory leadership of the chair of the council who did not value their presence. For Yukl (2010), participatory leadership "involves efforts on the part of a leader to encourage and facilitate the participation of others in important decision making" (p. 137).

We have discussions around the table, and then often the chair will go around to the other commissioners and say, "Okay, we agree, what do you parents think?" Ah well there, I've had my hand up for half an hour now. You know, you could have just checked with me that I agreed with all of you. It would have saved time. (PC1-SB1)

The non-participatory leadership of the chair was also due to critiques levied at parent commissioners for failing to fully inhabit their roles as commissioners, which is above all a political role and where parent commissioners often seemed content to defend the interests of the parents. One elected commissioner clarified:

I don't like the fact that parents are so involved at the school board level without being made aware of their political role and not the role of a person who lobbies for his or her own interests, desires and frustrations as a user of the school system. Sometimes you can be dissatisfied and then there are those who use that as a voice. (EC-SB1)

The parent commissioners, however, all recognized the importance that the director general of SB1 placed on them, whose main role is to coordinate all management activities and carry out the educational mission of schools.

It concurs with a change in governance in general management ... and it's a director general who is extremely open and transparent and respectful. (PC1-SB1)

Theme 2: Parent commissioners' influence on decision-making

Parent commissioners had a positive perception of their influence on decision-making. As one parent commissioner stated, their influence was now equal to that of the elected commissioners: "I think it is good. [Parent commissioners are], I think, no more and no less than any other commissioner. I really think there's an equality there" (PC2-SB1).

This influence was characterized by their ability to weigh in on the decision-making process by being an important source of information. Because of their proximity to the reality of the parents who received services from SB1, parent commissioners often had information that was necessary for decision-making. One parent commissioner stated:

Our strength is that we actually live the reality of other parents. We are the clientele, we represent them. So, we have a knowledge that the elected commissioners do not have. We see things, how they happen. Then we live them. So, it is certain that compared to an elected commissioner who comes to one meeting per month, it is very different. (PC4-SB1)

For all parent commissioners, this influence was felt more as importance was given to them in decision-making.

Right now, it's a lot of influence ... very early on in the decision-making process, general management will find out what the parents think about a particular issue or an upcoming decision, such as the school calendar. Sometimes we get the school calendar before anyone else. (PC3-SB1)

For the elected commissioner and all the parent commissioners, this influence of parents was linked to two essential elements: the increase in the number of parent commissioners on the council of commissioners and the fact that they now had the right to vote.

There used to be 21 of us, now we are 10. So four parents who have voting rights. You know, before we were 21 and then we had two parents that didn't have a vote. You know, for sure, it changed after that. (EC-SB1)

All the participants in SB1 seemed to agree that the influence of parent commissioners depended on collaboration between the parents' committee and the school administration, who work together to ensure that the proposals that are made to the council of commissioners have been well thought-out with the parents:

If there is a lot of discussion and the parents' committee is well regarded in the school board and fed with information, that will give, I think, the dynamic for the parent commissioners as well. (EC-SB1)

Theme 3: The contribution of voting rights to parent commissioners

For all participants, the fact that parent commissioners now had the right to vote made a significant difference in their overall participation in decision-making on the SB1 council of commissioners. Indeed, for one parent commissioner, the right to vote put them on an equal footing with elected commissioners:

It's not a second order, it's not just, "Well, the parents that are there, we're going to take their pulse," you know. We're in the decision-making as much as anybody else. I think it shows that we're not second-class commissioners. (PC2-SB1)

The right to vote has given parent commissioners more recognition and consideration than before, as one parent commissioner stated:

Well it sure does give legitimacy compared to before when there was none. (PC4-SB1)

With the right to vote, it was easier for them to gain a balance of influence and sway the votes. As one participant explained, this situation led the

other members of the council of commissioners to involve the parent commissioners in the entire decision-making process from the beginning, this in order to have as few disagreements as possible during the debates.

Now that we actually have a vote, the balance of power is not hard to come by. At four out of 16, as soon as we're at eight, we only have four commissioners to convince. What this has led to is that the issues are already prepared downstream to try to accommodate as much as possible what the parents want. So instead of ignoring the parents, and living with or at worst ending up with a decision where the parents would not agree, we try to prepare the ground and make concessions so that the parents will also make concessions. (PC3-SB1)

However, the right to vote required a more rigorous involvement of the parent commissioners in the decision-making process. They were accountable for decisions made and could no longer contest them, as was the case before.

So at that point, it makes the stakes much higher for us parents, because it's no longer a masquerade of a vote. It's not fake votes anymore, so when you raise your hand and say you agree or disagree, you have to commit yourself. (PC1-SB1)

One elected commissioner, for her part, shared the parents' point of view on the benefits of the right to vote:

Well, it's true that, before, they had the power to influence, to orient the questions, to make the school board aware of the issues. Then it was, you know, taken into account. But they didn't have a vote, they didn't have real power. Now we can see the difference. (EC-SB1)

In sum, according to the views of the SB1 participants, there was a difference in the place accorded to parent commissioners and elected commissioners in the hierarchy of the council of commissioners. However, the influence of parent commissioners in decision-making has improved significantly since the passage of Bill 105. The right to vote has effectively given parents more legitimacy and recognition in SB1 decision-making.

Results of SB2

Theme 1: The place of parent commissioners on the council of commissioners

At the SB2 level, all participants indicated that parent commissioners had an equal place with elected commissioners in relation to their role as commissioners. Parent commissioners were seen as full commissioners and not as second-class commissioners there just to advocate for parents who receive services from the SB.

The fact that we are parent commissioners has no influence, that is to say, that my vote, my decision, my points of view are listened to as much as an elected commissioner. So it makes no difference. I have as much right to speak, I have no difference in the way we are treated, respected or given the right to speak. (PC2-SB2)

The existing internal organization of SB2's council of commissioners was deemed ideal by all participants, as compared to the situation before. On this point, parent commissioners, elected commissioners, and members of the management all agreed.

We are fortunate, I was going to say, in our school board to have an equal place for parent commissioners. In our school board, I must say that our relations are very friendly. For us, a commissioner, whether [they are] a parent commissioner or an elected commissioner, has the same value. (EC1-SB2)

We are fortunate to have a council of commissioners that is very supportive and regardless of where the commissioners come from, we are fortunate to live in a very democratic environment, very open to the ideas of others. (EC2-SB2)

According to an assistant director general, this positive perception seemed to be due to the fact that the parent commissioners were very active in governance of the SB:

Here, they are very active participants. They are really involved. I'll tell you that on the council of commissioners here we don't differentiate. We don't distinguish between a parent commissioner and another commissioner. They're really fully integrated into the council of commissioners. (ADG1-SB2)

According to participants, two main factors explained the equality of place given to parent commissioners and elected commissioners: the pro-parent culture on the board and the participatory leadership of the board chair. The pro-parent culture was linked to the fact that a majority of elected commissioners had themselves been parent commissioners. In this regard, an assistant executive director and a commissioner-elect respectively stated:

This is a somewhat unique board because the current board has a good number of members who are elected commissioners, who are former parent commissioners. So you can see the culture that this has brought. It has brought a board that is pro, very pro-parents in general, because you see the chair is a former chair of the parents' committee, the vice-chair is the former vice-chair of the parents' committee. (ADG2-SB2)

The new president being much more participative ... he wants to have as much as possible, he works much more to have a consensus, and on listening respectfully to everyone around the table. (EC2-SB2)

Theme 2: The influence of parent commissioners in decision-making

All participants in SB2 agreed that parent commissioners exerted a significant influence on the council of commissioners. Their involvement in the schools and then in the parents' committee and, above all, their proximity to parents at the grassroots level were factors named as favouring this influence. This proximity gave the parent commissioners an important power of information, as one elected commissioner indicated:

They often bring a different aspect to the table than other commissioners can. This means that they have a significant influence because, as I was saying earlier, their proximity to the community means that they often have many more concrete examples to present, whereas other commissioners are perhaps a little more removed from the schools and do not often have these concrete examples or this discourse of proximity to the school. (EC2-SB2)

For the chair of the council of commissioners, the influence that parent commissioners enjoyed also came from their effective involvement and their ability to convince other commissioners:

I can say that I have always met motivated, competent, rigorous parents. They read their file. Then, when it appeared in the discussion, because they were often able to understand a file well and to take it on board, they convinced other commissioners. They were able to tip the scales. (Chair-SB2)

However, the most important element was that parent commissioners brought a different perspective, which one parent commissioner summarized:

The parent commissioner really has to look at whether the decision is in line with the reality of the situation. But sometimes it happens that they haven't thought about an aspect at all, so we, the parent commissioners, will bring a different aspect. "Have you thought that" I'd tell you that's where the parent commissioner's good is. (PC2-SB2)

An elected commissioner concurred with this parent commissioner by stating the following:

In each of the decisions, their point of view has an important place in the background, in the sense that if they weren't there, we wouldn't have that aspect, and so, for sure, the decisions might be different at that time. (EC2-SB2)

Despite this, the director general of SB2 expressed the concern that certain decisions made by the parent commissioners did not always represent the needs of the parents at the grassroots level and did not take into account all the macroeconomic and financial aspects of the SB. According to her,

some of the decisions were motivated more by personal interests and therefore she questioned the motivation of the parent commissioners.

Theme 3: The contribution of voting rights to parent commissioners

According to parent commissioners, the possession of the same right to vote as that enjoyed by elected commissioners broke down a hierarchy that had existed among commissioners when parents could not vote. This allowed parent commissioners to participate not only in the debates, but also in the votes, making their involvement in decisions on the council of commissioners much more important. This contribution of the right to vote to the influence of the parent commissioners was recognized not only by them, but also by the other members.

Parent commissioners with voting rights, like any other commissioner, felt a more equal relationship between the representatives around the table. For me, this was a good thing, because in fact, the majority of the other commissioners are also parents. That's why I was thinking that ... Bill 105 brought people back to the table with the same level, the same status, the same power. Both the executive and the council of commissioners. (ADG2-SB2)

Before that [moment], yes they had the power to influence, but it was limited to the power to influence as long as the vote was asked on more trenchant issues. Well, they could not express themselves, they could express themselves before the vote was taken, but as soon as the vote was taken, if they did not have the right to vote, they could not necessarily express it in a tangible way. ... Whereas now, with a right to vote, well sometimes the four votes of the parent commissioners can change or swing the vote one way or the other. (EC2-SB2)

At the SB2 level, within the internal organization, the place accorded to parent commissioners and the leadership of the chair meant that decision-making was based on consensus-building.

In summary, according to the perceptions of SB2 participants, the place accorded to parent commissioners equaled that accorded to any commissioner serving on the council of commissioners. Parent commissioners were seen as full commissioners. This was due to the internal pro-parent organizational context that existed within SB2, but also to the leadership of the chair. The influence of parents in decision-making remained very high given their proximity to parents at the grassroots level and their involvement in governing and advisory bodies at the school level. They knew the realities and needs of parents better than anyone else. They would thus bring different and relevant points of view and information to the decision-making process. For the participants, having the right to vote also contributed to the improvement of parents'

influence in decision-making within SB2 because they could now fully participate in the decisions.

DISCUSSION

The objective of this study was to understand the perceptions of relevant actors regarding the participation of parents in decision-making in two SBs from the City of Québec region since the adoption of Bill 105. Our results show that the situation in the two SBs differed from one another with respect to the place of parent commissioners on the council of commissioners. While in SB2 the situation seemed ideal according to all participants, where parent commissioners enjoyed a place and consideration equivalent to that of all other commissioners, in SB1, parent commissioners thought that elected commissioners did not consider them as full commissioners. However, Section 143, as amended in Bill 105, recognizes the parent commissioner as an administrator of the SB, thus granting an equal place to all commissioners (elected or parent) on the council of commissioners. This lack of recognition (e.g., as in SB1) is felt more when political issues and the exercise of power are at stake. Power relationships characterize any political organization where decision-making is shared (Lainey, 2017). The difference in perception found at the two SBs, though, can be explained by the respective leadership exercised by the chairs as well as the internal organizational cultures (pro-parent or not). Indeed, the participatory leadership exercised by the chair of the council of commissioners, and the pro-parent culture resulting from the fact that the majority of the elected commissioners had been parent commissioners in the past, favoured the egalitarian place for parent commissioners in SB2. In SB1, the fact that parent commissioners were not treated in the same way as elected commissioners, despite the respect and transparency among all members of the council of commissioners, can be explained by the fact that they were considered more as parent representatives than as SB administrators.

In sum, the results of our study highlighted the existence of a gap between the legal requirements and the reality that parent commissioners in some SBs still experience regarding their involvement in educational governance. Our results are partly in line with those of Ng (2013) and Chikoko (2008) who observed, in their respective contexts, a marginalization of parents in school governance despite measures and legislation put in place to grant them more legitimacy and recognition.

Our results also revealed, according to the views of our participants, a very significant influence of parent commissioners in decision-making,

depending on the culture of the SB. For our parent commissioner participants, their increase in number on the councils and the granting of voting rights led them to become more involved in the issues and more able to have their voices and views heard in decisions. In addition, parent commissioners felt more legitimate in defending the interests of parents at the grassroots level because of their proximity to those voices and their involvement in other decision-making or advisory bodies, such as the parents' committee, the governing board, or the parent participation organization. The parent commissioners brought different elements that could not have been taken into account in the decision-making process. However, the parent commissioners were criticized for using a more microscopic approach that focused on the interests of the parents of students rather than a macroscopic perspective that focused on the overall interests of the school. While the leadership exercised by parent commissioners in decision-making seemed timid as reported by Lacroix (2018), the results of our study showed that by granting them the same powers as elected commissioners, Bill 105 positively impacted parent participation and influence in decision-making within the councils of commissioners.

Finally, while parent commissioners could previously influence decision-making given their right to speak, particularly during debates in the committee of the whole or the council of commissioners, they were limited by not being able to vote (Lacroix, 2016). The results of our study demonstrate that the possession of voting rights since the passage of Bill 105 has eliminated the sort of hierarchy that previously existed between elected and parent commissioners. According to our participants, with the increase in the number of parent commissioners, and the concomitant decrease in the number of elected commissioners, combined with the fact of now being voting members, it was easier for parent commissioners to sway decisions in their favour when voting. To them, the right to vote has had real impacts on the participation of parent commissioners in the decision-making processes of the council of commissioners of the two SBs in our study.

Political and practical implications

The results of our study revealed that the adoption of Bill 105 has positively improved the participation of parents in the governance of SBs. Our results indicate that when parent representatives are well-equipped and properly recognized, they can be very useful in educational governance at the SB level by providing different and relevant information and perspectives and ensuring that decisions are made in the overall interest

of learners. In recent decades, while the objective has always been to increase, through legislation, the power of parents in educational decision-making bodies at both the intermediate and local levels, policymakers need to do more to ensure that the gap between legislative prescriptions and reality can be reduced in contexts where the hierarchical positioning of different commissioners still remains in place. They also need to work on the participatory leadership of the SB chair and executive director. Parents, for their part, must use all the resources they now have, notably the right to vote, to actively participate in decision-making in educational governance and thus enhance their political role and their importance in the Quebec education system.

Contribution of the study

Our study is one of the few to explore the perceptions of three different types of actors sitting on the council of commissioners with respect to the participation of parents in the governance of education in Quebec. From a methodological point of view, the choice of the case study as our research method made it possible to carry out an in-depth analysis of the phenomena in their context and to ensure strong internal validity, since the phenomena identified are authentic representations of the reality studied (Gagnon, 2012). That said, the size of our sample, which was very small and not representative of the general population of parents (i.e., an overrepresentation of higher education graduates), does not allow us to generalize our results to all of the SBs in the City of Québec region, as each would have its own internal organizational context. Moreover, in SB1, we were not able to interview the general management or assistant director general. The limitations of our study call for further research on parental participation in educational governance.

CONCLUSION

Using a qualitative, multiple case study research approach, we explored the perceptions of parent commissioners, elected commissioners, and principals about the involvement of parent commissioners in decision-making in two City of Québec area councils of commissioners since the passage of Bill 105. Three issues were considered in exploring these perceptions: the place of parent commissioners on the council of commissioners, the influence of parent commissioners in decision-making, and the contribution of parent commissioners' voting rights. The results of the present study showed an evolution in the participation of parent commissioners in the decision-making process of the two councils of commissioners under our study. While their role had been reduced to

an advisory one, since the adoption of Bill 105 in 2016, parent commissioners now seem to have a much more significant influence in decisions within the SBs. Specifically, the possession of voting rights and the increase in their numbers have brought more legitimacy and recognition to parent commissioners, but also a more equal relationship among members of SB decision-making bodies.

The results of our study could be useful to decision-makers and to various school actors involved in school governance in valuing collective leadership and seeking a permanent balance in decision-making influence between all actors and between the decision-making zones. This would promote a harmonious and efficient school context that would make it possible to offer the services necessary for student success. Further research, especially longitudinal research, is needed to better understand the manifestation of parental leadership in decision-making in order to identify the issues in which parents tend to be most involved. It would also be interesting to examine the involvement of parents in the governance of SBs in rural areas as compared to the urban context.

REFERENCES

- Addi-Raccah, A. (2020). Resources and influences: Parents in leadership positions in low-/mid-SES and high-SES schools in Israel. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 600-640. <https://doi.org/10.1177/0013161X19883693>
- Assemblée nationale du Québec (2016). *Projet de loi 105 modifiant la LIP*. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&fille=2016C26F.PDF>
- Beauchesne, R. (2013). *La perception des parents élus concernant leur participation au processus décisionnel dans les conseils d'établissement au Québec* [Master's thesis, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/2538/1/ESSAI_DE_MAITRISE_R_BEAUCHESNE_FINAL_V2.pdf
- Bherer, L. (2006). La démocratie participative et la qualification citoyenne : à la frontière de la société civile et de l'État. *Nouvelles pratiques sociales*, 18(2), 24-38. <https://doi.org/10.7202/013285ar>
- Carrel, M. (2013). La gouvernance est-elle démocratique ? Les enjeux de la participation citoyenne. *Informations sociales*, 179(5), 144-151. <https://doi.org/10.3917/ins0.179.0144>
- Chikoko, V. (2008). The role of parent governors in school governance in Zimbabwe: Perceptions of school heads, teachers and parent governors. *International Review of Education*, 54, 243-263. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9080-x>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006 : agir pour renforcer la démocratie scolaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0184-RF-renforcer-democratie-scolaire-REBE-05-06.pdf>
- Deniger, M.-A., Roy, G., Brouillette, V., & Berthelot, J. (2002). La nouvelle gouverne scolaire au Québec : acteurs et enjeux. *Lien social et Politiques*, 48, 115-127. <https://doi.org/10.7202/007896ar>

- Deniger, M.-A., Berthelot, J., & Roy, G. (2005). Décentralisation et nouvelle gouverne scolaire au Québec : le point de vue du personnel enseignant sur les conseils d'établissement. *Recherche et formation*, 49, 51-71. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2077>
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fédération des comités de parents du Québec. (2020). Parent-commissaire, commissaire-parent. https://www.csskamloop.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/FCPQ_-_Formation_20_-_Commissaire_parent.pdf
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3rd ed.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2nd ed.). Presses de l'Université du Québec.
- Gordon, V., & Nocon, H. (2008). Reproducing segregation: Parent involvement, diversity, and school governance. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 320-339. <https://doi.org/10.1080/15348430802143634>
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., & Guldmond, H. (2002). School governance, culture, and student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 249-272. <https://doi.org/10.1080/136031202760217009>
- Hornby, G., & 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>
- Lacroix, I. (2012). *Les pratiques de gouvernance de commissions scolaires du Québec* [Doctoral thesis, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/6390>
- Lacroix, I. (2016). *La gouverne démocratique des commissions scolaires*. Observatoire des politiques publiques de l'Université de Sherbrooke. https://opus.recherche.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/Note-de-recherche-La-gouverne-des-commissions-scolaires_VF.pdf
- Lacroix, I. (2018). Pratique de gouvernance éducative multijoueurs et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté. *Éducation et francophonie*, 46(1), 67-82. <https://doi.org/10.7202/1047136ar>
- Lainey, P. (2017). *Pouvoir, influence et habiletés politiques dans les organisations* (3rd ed.). Éditions JFD.
- Lanoville, C. (2018). *La gouvernance régionale de l'éducation au Québec, entre collaboration et inertie : les tables régionales d'éducation interordres* [Doctoral thesis, École nationale d'administration publique]. Espace ENAP. <http://espace.enap.ca/id/eprint/157>
- Larivée, S. J., Couturier, Y., Larose, F., Kalubi, J.-C., & Bédard, J. (2015). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_larivees_rapport_ecole-famille-communaute.pdf.pdf
- Lessard, C. (2006). La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18(2), 181-201. <https://doi.org/10.3917/es.018.0181>

- Morin, L., & Deslandes, R. (2001). Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision. *Éducation et francophonie*, 29(2), 313–329. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2001-v29-n2-ef06210/1079563ar.pdf>
- Ng, S. W. (2013). Including parents in school governance: Rhetoric or reality. *International Journal of Educational Management*, 27(6), 667–680. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2012-0087>
- Ni, Y., Yan, R., & Pounder, D. (2018). Collective leadership: Principals' decision influence and the supportive or inhibiting decision influence of other stakeholders. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 216–248. <https://doi.org/10.1177/0013161X17723427>
- Prévost, P., & Roy, M. (2015). *Les approches qualitatives en gestion*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Quesel, C., Näpfli, J., & Buser, P. A. (2017). Principals' views on civic and parental participation in school governance in Switzerland. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 585–615. <https://doi.org/10.1177/0013161X17698016>
- Shatkin, G., & Gershberg, A. I. (2007). Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, 42(6), 582–615. <https://doi.org/10.1177/0042085907305044>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Publications.
- Thomas V., De Backer, F., Peeters, J., & Lombaerts, K. (2019). Parental involvement and adolescent school achievement: The mediational role of self-regulated learning. *Learning Environments Research*, 22(3), 345–363. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09278-x>
- Wang, M.-T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- 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>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Prentice Hall.

PATRICE CYRILLE AHEHEHINNOU holds a PhD in administration and educational policy from Laval University. His research interests include school governance, parental political participation in education, girls' schooling in developing countries, social engagement, experiential learning through reflective practice, and more. patrice-cyrille.ahehehinnou.1@ulaval.ca

ABDOULAYE ANNE is a sociologist of education with an interest in issues related to the quality and relevance of education. Abdoulaye Anne is a professor in the Department of Educational Foundations and Practices at the Faculty of Education Sciences at Laval University. He has a strong interest in the comparative analysis of policies shaping the educational field, as well as the practices that reflect these policies. Mr. Anne's current research focuses on (a) the meaning of education decentralization policies for stakeholders, (b) the role of innovation and stakeholder involvement in the design of educational policies, and (c) the cognitive aspects related to the successful implementation of educational policies. abdoulaye.anne@fse.ulaval.ca

PATRICE CYRILLE AHEHEHINNOU est titulaire d'un doctorat en administration et politiques de l'éducation obtenu à l'Université Laval. Ses intérêts de recherche sont la gouvernance scolaire, la participation politique des parents à l'éducation, la scolarisation des filles dans les pays en voie de développement, l'engagement social, l'apprentissage expérientiel à travers une pratique réflexive, etc. patrice-cyrille.ahehehinnou.1@ulaval.ca

ABDOULAYE ANNE est sociologue de l'éducation intéressé par les enjeux de qualité et de pertinence de l'éducation. Abdoulaye Anne est professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il a un grand intérêt pour l'analyse comparée des politiques qui organisent le champ éducatif ainsi que des pratiques qui les traduisent. Les recherches actuelles de M. Anne portent sur (a) la question du sens des politiques de décentralisation de l'éducation pour les acteurs, (b) celle de la place de l'innovation et de l'implication des parties prenantes de l'éducation dans la conception des politiques éducatives et (c) celle des aspects cognitifs liés à la réussite de la mise en œuvre des politiques éducatives. abdoulaye.anne@fse.ulaval.ca

ENGAGING WITH MEDITATIVE INQUIRY IN ACADEMIA AND BEYOND: A CONVERSATION

ASHWANI KUMAR, BONNIE PETERSEN / *Mount Saint Vincent University*

ABSTRACT. In this conversational MJE Forum piece, Ashwani Kumar and Bonnie Petersen discuss the importance of meditative inquiry in academia and beyond. The primary focus of the conversation is Kumar's new edited book, *Engaging with Meditative Inquiry in Teaching, Learning, and Research: Realizing Transformative Potentials in Diverse Contexts*. This book is a collection of chapters written by authors representing a wide range of perspectives, each discussing their own engagement with meditative inquiry. The conversation explores the underlying ideas behind Kumar's meditative inquiry as an approach for learning and life, and the creation of the book.

UNE CONVERSATION SUR L'ENGAGEMENT DANS UNE ENQUÊTE MÉDITATIVE, TANT DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE QUE PLUS LARGEMENT

RÉSUMÉ. Dans ce fil de discussion du forum de la RSEM, Ashwani Kumar et Bonnie Petersen évoquent l'importance de l'enquête méditative dans le milieu académique et au-delà. La conversation se concentre principalement sur le nouveau livre édité par Kumar, *Engaging with Meditative Inquiry in Teaching, Learning, and Research: Realizing Transformative Potentials in Diverse Contexts*. Cet ouvrage est une collection de chapitres rédigés par divers auteurs représentant une large gamme de perspectives, chacun partageant sa propre expérience avec l'enquête méditative. La discussion explore les idées fondamentales derrière l'approche de l'enquête méditative de Kumar, tant pour l'apprentissage que pour la vie, ainsi que le processus de création du livre en question.

INTRODUCTION BY BONNIE PETERSEN

This MJE Forum represents a lightly edited version of the conversation¹ I had with Dr. Ashwani Kumar. Our conversation serves as an introduction to his new book, *Engaging with Meditative Inquiry in Teaching, Learning, and Research: Realizing Transformative Potentials in Diverse Contexts* (2022).

The book is an edited collection of chapters; each chapter is written by a different author exploring their own relationship to *meditative inquiry* – “the art of understanding oneself and one’s relationship to people and the world” (Kumar, 2022a, p. xix).

I should point out that I am one of Dr. Kumar’s research assistants, and currently a PhD candidate at Mount Saint Vincent University (Nova Scotia, Canada) where he is a professor. When I did my MAEd at this same university, I took a course on holistic education from Dr. Kumar – just before he published his first book, *Curriculum as Meditative Inquiry* (2013). Some years later, in 2019, I did some transcription work for him, and have worked for him as a research assistant ever since. It was over this time that I became more familiar with his work on meditative inquiry and was able to see firsthand how his ideas and practices developed. I explain my history with Dr. Kumar in the interest of attesting to his sincere engagement with meditative inquiry as an approach for teaching, learning, and life.

I am a philosopher. I enjoy rumination and contemplation. I have had a deep, lifelong love for exploring and learning about the world, people, and the ways we think. And inquiry is at the heart of all exploration and learning. In order to explore, we have to be open to asking and seeking; in order to learn, we have to be open to listening and reflecting. Thus, the idea of meditative inquiry makes immediate sense to me. It fits with my ideas of the world and of people. It also fits with what I have learned from other philosophers and teachers I appreciate, such as Jiddu Krishnamurti (an interest I share with Dr. Kumar). Over the past few years, I have seen Dr. Kumar take his own initial ideas and understanding of meditative inquiry and continue to explore and develop them, applying them to his teaching, his learning, and his life. In this way, he is able to speak on this approach from his own experiences – the rough and the smooth – and one can see the evidence of it in his works.

To be clear, there is no prescribed formula behind meditative inquiry, and Dr. Kumar makes no claims on inventing one, though he has given meditative inquiry a personal character through his own inquiry and exploration. He clearly articulates this in his writing, as he does in the following conversation. For him, meditative inquiry is a self-reflective and aesthetic approach to learning and to life that is shaped differently by anyone that considers it. This is made apparent through the book under discussion here, a collection of perspectives from a broad spectrum of people, each engaging with meditative inquiry from their own frames of reference.

Engaging with Meditative Inquiry begins with a foreword by world-renowned curriculum scholar William Pinar, and an introductory chapter by Dr. Kumar. In Dr. Kumar's chapter, he explicates key principles of meditative inquiry, discussing the possibilities meditative inquiry can offer to the exploration of academic, personal, existential, social, and spiritual questions; he then outlines the goals of the book and describes its emergence, providing a summary of the core chapters. This is followed by 16 chapters written by a diverse range of scholars, each considering meditative inquiry from their own perspectives; five responses to the book itself, written by various authors well-known in their fields; and illustrations by Adam Podolski, who also contributed a reflective chapter on the process of creating the nature-based line drawings inspired by Dr. Kumar's work on meditative inquiry. The book offers contributions from scholars from a diversity of cultural backgrounds and communities, covering topics ranging from arts-based research to psychology, from Indigenous perspectives to Africentricity, and from martial arts to dispute resolution.

One of the ways Dr. Kumar has articulated meditative inquiry is as a contemplative research methodology called *dialogical meditative inquiry*. It is very apropos that this was used as the approach for developing the book – not only were the authors writing about their own experiences with meditative inquiry, they also engaged with dialogical meditative inquiry as they shaped the book, working collaboratively with each other and with Dr. Kumar to discuss and review their writing.

Our approach for the conversation was simple: I first read the book, then created 10 questions that I thought would be of interest to readers, bearing in mind the fact that our conversation would perhaps be read by many people not familiar with any aspect of Dr. Kumar's work. At his request, I did not share anything about the questions with him before our discussion. Instead, we simply entered the virtual world on Zoom and had a conversation. I believe that the conversational quality of our discussion reflects the inherent value in using dialogue and open-ended questions as a method of exploration.

CONVERSATION

BONNIE PETERSEN: To shape this conversation, Ashwani, I have prepared 10 questions for you, stemming from thoughts that arose for me while reading this book. My questions have been inspired by the book, some directly relating to meditative inquiry itself or the role meditative inquiry

plays in your life, and others sparked by ideas or concepts mentioned by some of the authors who contributed to your book.

I will begin with a question that is, perhaps, an obvious one. I realise that you have written numerous articles, chapters, and an entire book exploring this concept, but for the benefit of the readers who might be new to your work: What is meditative inquiry?

ASHWANI KUMAR: Well, you know in this new collection, I've tried to provide a little bit of an explanation about meditative inquiry right in the beginning. I tried to convey it as simply as possible and included 15 short poetic statements to give the reader the essence of what meditative inquiry is, in my view.

Before I explain what meditative inquiry is, there are a few things that I would like to point out. One is that the term “meditative inquiry” and its essence is not something that I have necessarily coined or invented. As you will see in the beginning of the book, I have invoked “Song of Creation”² from *Rigveda* (Jamison & Brereton, 2014) as the epigraph to the entire collection. It's a beautiful piece of poetry; it's full of spirituality and inquiry, and it's very old. But the reason I chose it is to illustrate to the readers that meditative inquiry – or the desire to understand ourselves, the desire to understand our relationships, the desire to understand the world – has existed in human beings since time immemorial. Human beings have always been curious about what life is all about and what our place is in it. That is the larger context.

The way I describe meditative inquiry is based on my studies of numerous educators and philosophers, but particularly my own existential explorations and inquiry. With meditative inquiry, it is not sufficient to read others and quote others. So it's not just an intellectual and cognitive exercise. It's a process or a way in which your whole being is involved.

The core of meditative inquiry is to live a life of awareness. I can talk a lot about it, we can engage in a long discussion about it, but basically it is to be aware of yourself, how you think, how you feel, and how you act in daily life.

In our social institutions, including educational institutions, very little emphasis is laid on understanding ourselves. There is a lot of emphasis on identity – on cultural identity, on sexual identity – but meditative inquiry calls attention to something deeper in ourselves. It demands us to be aware of our very process of thinking and the way it has been conditioned, the

way it has been constructed, the way we are programmed to look at the world in certain ways. It's a very deep exploration of oneself in relationship to other people and the environment. So, in a nutshell, I would say meditative inquiry is an exploration of oneself in relation to other people and the whole world.

And the key process that is invoked in meditative inquiry is a sense of existential awareness. I think I'll leave it at that because I think it may come up again in our conversation.

BONNIE: Okay, thank you. Now, having delved briefly into the idea of meditative inquiry, I would like to consider the book. You are the editor of this book, rather than the author. What was the inspiration for creating this collection? Did it change as it developed, shaped by the contributions of the authors, or is this how you envisaged it from the beginning?

ASHWANI: Well, I would say, in its intent and its vision, it has stayed more or less the same. Having said that, though, I was engaging with the authors and the authors were engaging with each other throughout. We adopted a collegial peer review process in which the authors discussed their writings with each other, and I was also having conversations with each author independently. So, of course, because of those exchanges, the thing that began did not remain static. Like meditative inquiry, the creation of the book was not a static process. It was a dialogical meditative inquiry that evolved itself into the book. From the very beginning, the idea I proposed was a dialogical exploration of a variety of themes and approaches in relation to my work on meditative inquiry. The authors were engaging with my work in relation to their own perspectives, and I was engaging with their work from my perspective, so it was a dialogical process and therefore it has elements of spontaneity and emergence and all that. But the vision, as I said, remained consistent.

As I very briefly described in the book, I have always been interested in meditative inquiry, in meditation, in self-exploration, and in understanding the problems of the world at a deeper existential and spiritual level. So this inquiry has been, for a long time, part of me. You could say that I have been interested in inner exploration from my teenage years when I came across the work of Indian poet Kabir. He is very prominently known in India and around the world – a very radical poet and philosopher, I would say (see Kumar & Fischer, 2021). So, the elements of meditative inquiry have continued in my life since then.

Briefly, about a year into the doctoral program, through hiccups, through challenges and difficulties, it emerged that the focus that I wanted for my doctoral research was this idea of meditative inquiry. The last sentence of my doctoral dissertation – which later became a book (Kumar, 2013) – says,

I conclude with the hope that the readers of *Curriculum as Meditative Inquiry* will share their criticisms, comments, and questions to help me advance the “complicated conversation” [Pinar, 2012] that I have attempted to initiate by means of this work. (p. 129)

My hope was that the conversation with meditative inquiry would continue.

When I came to Mount Saint Vincent University, I taught a variety of courses, and, in many of them, I used part of my dissertation. In some courses, students read the whole dissertation; through that, I developed quite close relationships with many of them. Also, once the book was published (Kumar, 2013), a lot of people wrote to me from different parts of the world, sharing their thoughts on the work, how it has inspired them and influenced them. Then I wrote a conversational paper with Adrian Downey (Kumar & Downey, 2018) that was also well received.³

At that time, it occurred to me that, although I had been offering workshops on meditative inquiry, writing about it, engaging with students and colleagues about it, it might be good to see if there were folks who would like to engage with meditative inquiry in relation to their own work. That is, not as an independent commentary on my work, but through a dialogical engagement with meditative inquiry from their own perspective. So, that was the inspiration: to further enhance the conversation on meditative inquiry. The online conference⁴ that we organized in August 2022 – focused on the meditative inquiry collection under discussion here – was a further step in continuing the dialogue and the conversation.

BONNIE: You have mentioned that, for very many years now, you have been using meditative inquiry in your life. And now, of course, you are a professor, working at a university. Historically, professors and academics have been notorious for living in ivory towers, and have been traditionally encouraged to focus on promoting themselves in what may be seen as very egocentric ways, although this may well be changing in the modern academy. Do you find it difficult to balance the constant demand for publication, teaching, and presenting – encouragement, you might say, of the individual ego that comes with striving for these goals that are a part

of your job as a professor — with the impulses of meditative inquiries such as connection, community, and letting go of these attachments?

ASHWANI: I think that's a wonderful question, Bonnie. I have explored this question in part in my dialogue with Adrian Downey (see the paper "Teaching as Meditative Inquiry" [Kumar & Downey, 2018]). And recently, I co-authored a paper with a few students in which we explored exactly these issues: how academia in many parts of the world is quite controlled by capitalist culture (Kumar et al., 2023). What you're describing are reflections of the capitalist and Eurocentric culture: the emphasis on me, the emphasis on self, the emphasis on your own progress and shamelessly promoting yourself. Even work that may appear to be done for social justice and social welfare — essentially because the system wants you to be self-centered and ego-centered — even those works may be rooted in capitalist and Eurocentric thinking, which promote emphasis on self and self-centered activities. So, because I work in the academy, I'm not free of those pressures. And I'm not free of those burdens that come upon you and force you to produce for the sake of producing. When you do that, you end up producing very low-quality work. This kind of work is mostly externally driven: You write not because you are passionate about it, but, because if you don't write, if you don't get grants, you're not going to be tenured and promoted.

So what you're describing is very important; however, the way I have dealt with this, not only in academia but throughout my life, is by giving emphasis to what I'm actually passionate about. That, of course, has had its drawbacks, and its positives, but this has proven very significant for me, that is, regardless of the outcomes, I have tried to pursue what I really want to pursue. And that's what I did in my doctoral dissertation. I was going to do something else but then I realized, no, this is not where my passion is; this is not where my heart is. And a number of people — like Bill Pinar, Anne Phelan, and Karen Meyer, these three come to mind — really encouraged me to pursue what I wanted to. They saw where I was coming from and they gave me the little push that I required to take the step — indirectly though, they were not directly doing anything — and I sensed being valued in their eyes for what my thinking was, for what I was trying to bring to the table. And so, I ended up pursuing my passion, and I continued to do that in my academic career thus far.

Of course, I had done some writings here and there which were for the sake of writing, or something that I had already completed, and it was better to get them published. But mostly, I pursued my passion for

exploring the way of meditative inquiry in teaching, learning, and living. When I became interested in music, I went wholeheartedly into learning about it, understanding it, and it led to the emergence of what I called music as meditative inquiry (Kumar & Downey, 2019). Now I'm trying to teach music to children and adults, and through teaching it, I'm learning more, and now Indian classical music has become a key focus of my research.

There was a time in my career that I was not feeling well; I was feeling isolated. I was experiencing some physical issues; I was experiencing some issues in the workplace. This affected me quite seriously, but I took the time for myself, to heal and restrengthen myself through this living process of meditative inquiry.

You know, when I say meditative inquiry, it's not a structure or a standard practice that I can give to anybody. It evolves from you, so your meditative inquiry is going to emerge from you, rather than me telling you this is what it is, "Bonnie, go and do these things for the rest of your life." So meditative inquiry emerged as a response to the experiences, the internal and the external experiences that I was having. Meditative inquiry began to transform my life, including bringing forth my serious interest in music which emerged during the difficult time I mentioned previously. So, because I took time off – I did not publish for a little while – it prepared me, it strengthened me quite a bit. And after that, when I came out of that phase, I became quite prolific, but not because of any external pressure; I had regained the desire to share my thoughts with others which should be the reason why one should write rather than due to external pressures.

So, I invited a bunch of people to have conversations with me and published very unique and different kinds of academic papers. If a BEd student reads it, they don't have difficulty, they love it. If a graduate student reads it, PhD students read it, if a professor reads it, they also find these papers interesting – these works are written in such a way that they speak to all levels. But at the same time, they are free of jargon, so they become direct communication with the audience. Did I answer your question?

BONNIE: You absolutely did, yes, thoroughly. Thank you. As you know, I'm a PhD student myself, and in the research that I'm currently doing, I've discovered – or rediscovered – that many students see the main purpose of higher education as being career related. They are involved in the very process that you were just describing. And many of them believe

that the success of a degree or a course should be judged on whether it will contribute to them getting a job, rather than whether they learn. How does using the lens of meditative inquiry shape this narrative? What do you think it might contribute to this student perspective?

ASHWANI: I would say that meditative inquiry helps me to challenge this perspective. This perspective is rooted in the capitalist culture because everybody has to pay for their education. So education is being seen as an instrumental activity: You do this in order to get that. I have a lot of discussions with my students on this topic in the class. We discuss that because we have instrumentalized education, we have reduced it to nothing. Because, in its true sense, education should be about the development of your whole being. Learning about what job you want to do, that it contributes to a career that you want to pursue or the vocation that you want to pursue, that is perfectly fine and is part of your holistic development, but in the current social and economic structures, that seems to be the *only* purpose of education.

Students in North America have to pay so much for their education. When you are paying so much money for your education, you see the university as your service provider. And the universities try to portray themselves like that. And if your professors are also your service provider, you're a client to them. So when you are buying a course – because you pay course by course – buying a degree, you go into the class, and you are sitting there as a customer. You have expectations of what you want from the professors, and when you don't get that, you definitely get very upset.

In my view, what can save academia and higher education from this capitalistic and neoliberal bombardment is professors who really care about education, who really can engage with the student to see that we all are a victim of this capitalist system. So when you are acting like a client, and you want me to act like a service producer, together we are dehumanizing each other. And together we are bringing this whole society to a very low standard of thinking, of living, and being.

I acknowledge their considerations and concerns, but rather than catering to those considerations and concerns, I engage with them in understanding the larger social and economic structures, and how they're impacting them and me. And this investigation and exploration are part of meditative inquiry. Often, as soon as people hear “meditative inquiry,” they think meditative inquiry implies that you sit in a corner and you breathe in a different way. But to understand how the culture shapes you,

how the society shapes you, how systems shape you and turn you into a particular entity in accordance with those systemic, cultural, and structural demands, is part of meditative inquiry. It helps you go deeper into yourself in understanding the underlying reasons and structures of your thinking, feeling, and action.

BONNIE: I see. And now, you mentioned that some of your students are Bachelor of Education students. So you're teaching students who are learning to go out into the school system – the typical school here in Nova Scotia, say – to teach and work with young people. Do you have discussions on how they might bring meditative inquiry into their own classrooms in their role as teachers, or do you focus more on their identity as students?

ASHWANI: I do teach Bachelor of Education students, so, prospective teachers. I also teach Master of Education students, many of whom are already teachers, and I also teach doctoral students. Meditative inquiry permeates throughout everything that I do in all of my courses. My response to your question will have many layers to it.

When you are inquiring within yourself and your relationship to the society, you're developing a deeper understanding of yourself, the social structures, and the social relationships. When you have that kind of a deeper exploration, it obviously permeates all aspects of your life, including the classroom that you are teaching in. So, throughout the discussion, when I am engaging with my students, many of whom are teachers, their classroom concerns – student behaviour, student expectations, student difficulties, student engagement – all become part of the discussion. So again, it's not only an exploration of yourself but an exploration of yourself in relation to teaching, in relation to your students, in relation to your family. So their classrooms, directly or indirectly, are central to the meditative inquiry process in my classroom. I have taught a lot of courses, and in all of my courses, I engage with students in bringing meditative inquiry to their teaching, to their selves, and it definitely goes to their classroom. And also, over the past 10 years, many students have engaged with me in the classroom, and then, later on, as speakers in my classes and as speakers for a variety of university-level symposia and conferences. In these sessions, they have shared how meditative inquiry and holistic education – an education that concerns itself with the development of the body, mind, and affect rather than only emphasizing

cognitive learning — have transformed their views of teaching and learning. There are chapters in this edited collection by students who were in my classes and who have been experimenting with meditative inquiry and other holistic approaches in their classrooms.

Very recently, I created a whole course called Education as Meditative Inquiry and that course went wonderfully. It was an intensive course, composed of six all-day classes held on Saturdays over a six-week period. Throughout the week, students had time not only to reflect on themselves and what we were doing in the class, but to try certain things out in their classrooms — not instrumental techniques and methods, but something that they understood, something that spoke to them, something that they found transformative for themselves. They were so excited and keen to experiment with what they were learning in my class with their own students. In the online conference this summer, you must have noticed that there were five teachers who spoke in one panel. All of them have been in my course at one point or the other, but one of them was actually a student in the meditative inquiry course in April–May 2022, and then again in my graduate Holistic Education course in July 2022. He has been communicating with me via email and bringing to our class the reflective and creative work that his students are doing. That's really heartening. So, definitely, it's not just intellectual or academic discussion that remains confined to the text or to my classroom. It goes beyond my classroom, it goes to their lives, both outside and inside of their own classrooms.

BONNIE: I'm going to take a slightly different stance for this next question, digging a little deeper into some of the ideas in the book. Critical thinking and critical pedagogy came up throughout this book, mentioned by a number of people. There's a book by Stephen Brookfield called *The Power of Critical Theory* (2005), and in it, he describes how critical thinking and critical pedagogy can cause what he named as "radical pessimism" (p. 370) by bringing to light depressing realities of the world without necessarily providing solutions. This book we're discussing now, your edited collection, was written during the pandemic, a world crisis that focused attention on uncertainty and fear. How does meditative inquiry differ from and relate to critical theory, and what role can meditative inquiry play in addressing pessimism, uncertainty, and fear?

ASHWANI: Well, there are common elements between meditative inquiry and critical theory. In my book *Curriculum as Meditative Inquiry* (Kumar,

2013), I talked about the differences and similarities between critical pedagogy – and I would just say critical projects of various kinds – and meditative inquiry. So, the critical project or the critical pedagogy traditions basically question the problems in social structures and social relations, particularly highlighting the problem of inequality and oppression. The response of the critical pedagogy tradition is to understand these inequalities, these oppressive structures, and bring about transformation in society through changing its social structures. So, on this point, there is no difference between meditative inquiry and critical pedagogy. The difference starts with understanding the nature of structures themselves.

It seems to me that, for critical pedagogy, structures are outside of human beings, they're independent of human beings. And if we change the structures, the human beings will change. So, I inverted the whole idea by saying that the structures are crystallized forms of human consciousness. They have emerged from human beings. Now, of course the relationship is reciprocal: Structures shape human beings, human beings shape the structures. But if you really want to know what the origin of these structures is, how the structures have come to be, we must look into the inner working of human beings who must have had some intentions, some desires, some hopes, and wishes that brought out the structures. So, if there are problems in those structures, as Krishnamurti (1983) says, they are representations or manifestations of a problem within human beings, which he calls the crisis of consciousness within human beings. If we want to change the structures, there has to be a radical change within human beings. We really need to change very deeply. So, there is an important departure, you can see, from critical pedagogy to meditative inquiry. The emphasis is more on the self. Not that you don't pay attention to the structures, that you don't critique the inequalities, or question the oppressive structures. You do all that. But you see that it all is sustained by a mass of human consciousness – mechanical, conditioned, self-centered consciousness. Unless we introduce a sense of deep awareness, deep awakening within these internal structures of our being, the external structures are very hard to change in a true sense.

I have tried to explain that through a number of examples. If you try to address racism by creating anti-racism policies, anti-racist laws, it only does so to very little extent. It only changes things superficially, it doesn't change people deep down. Deeper change can only come when somebody is willing to look within to see how they think, what they think about, and how those thoughts have entered them: Who has shaped me? Who's

controlling me? And that requires a deeper inquiry, a deeper meditative inquiry. So, this, to me, is the difference between the two.

I think meditative inquiry is very hopeful because it is not merely dependent on changing the external structures. It is bringing about a change in your microcosm: within yourself, in your relationships, in your classroom, and in your practice. It is such a microcosmic space that there is a lot of hope and possibilities if one is interested in it. And I have seen it. Over the past 10 years I have been teaching, I have seen that hope, that sense of possibility, in teachers. Often, students also ask the question, “How are we going to change the structures, how are we going to change the larger social and political structures?” But then the more we engage, the more they begin to see that by changing yourself you are changing the structures. You are part of the structures. By engaging with your students, in a very subtle, non-threatening, non-destructive way, you're bringing about changes in your microcosmic sphere. And that is connected to the macrocosmic sphere – you and the world around you are not separate from each other.

Krishnamurti says, “You are the world” (1973). A lot of people keep asking, “What does he mean?” What he means, basically, is that you are connected to everything that is happening in the world. And if there is a change within yourself, that change is going to ripple through, whether you want it to or not. Whoever you will engage with, whoever you will interact with, that change will continue to act upon, but it is a more organic, subtle, more implicit kind of a process rather than changing a policy. Not that changing policy is not important, but changing policy does not change hearts. Often, it only forces people to behave in a certain way, to become hypocritical, to develop incongruence between what they actually think and feel, and how they act.

BONNIE: There are two impulses that could be seen as being, not in opposition, but in contrast to one another that come to light in various chapters of the book that I find very interesting. This is the difference between striving and exploration. I'm going to use two examples here to give you an opportunity to elucidate. You mentioned Adrian Downey earlier. In the early part of Downey's chapter (2022, pp. 79–91), he described meditative inquiry as suggesting that striving toward a goal – in fact any striving – is in itself not to be desired. In the following chapter, Christina Flemming noted how “writing as inquiry is akin to meditative inquiry in that ... both are exploratory in nature and support self-discovery” (2022, p. 93). So, these descriptions are not inherently

contradictory, but they contain what might be seen as two opposing impulses. Could you share your insight on these observations, that striving toward goals is not necessarily to be desired, while exploration and self-discovery, which could be described as goals, absolutely are?

ASHWANI: Well, first of all, these are Adrian's and Christina's own interpretations, of course, so I cannot speak to why they are interpreting in certain ways, but I can share my own insights in relation to the question that you are posing.

I think exploration is very important in life. If we are not interested in exploring what inspires us, or what interests us, then I think life is very meaningless and dull. It has no creative quality to it. But if you look around, life is an explosion of creativity, of beauty. And human beings have this intrinsic desire to learn, to understand, to explore. Often people say, "Find the techniques and methods and strategies to help children learn." But they don't understand what they are doing, on the whole – you already know what you want them to learn, and then you want to trick them, in as many ways as possible, so that they can learn what you want them to learn. But that doesn't mean that the students don't have the desire to learn, or human beings don't have the desire to learn. We all have tremendous capacity to learn and desire to learn. We all want to learn. The learning becomes burdensome, however, when it is somebody else's objectives and outcomes that you have to meet. Then it brings frustration, anger, unhappiness, and instrumentalization of education.

Exploration, I think, is intrinsic to life and to human beings, and it should be encouraged. Genuine, authentic, and organic exploration should be encouraged and emphasized in schools and in society. Striving, on the other hand, is a very different thing.

Exploration is something that you naturally are drawn to, you want to explore it, you want to understand it. Striving is when a goal has been put into your head. Or, you have been made to believe that certain things are important, and, like a hedonic cycle, once you are on it, you cannot seem to get out of it because whatever you will achieve is going to appear less if it is coming from the striving perspective. No matter how many raises you get, there is always more you could earn. No matter how many things you accomplish, there is always something else to be accomplished. So striving is something that gives you stress. It is externally driven, you are doing it to get external approvals, appreciation, and validation. While exploration, to me, is intrinsically driven. Your life is propelling you to do something.

That's how I felt with music — that it was as if the whole of life wanted me to learn it. So I embarked on that journey. But I can also turn it into a striving now. It's very easy. Ego can take over: I need to become popular. I need to get this person's approval; I need to get that person's approval. I need to perform here; I need to perform there. So, the exploration, the capacity for exploration, the desire for exploration is very natural; it exists in all of us. But society corrupts us, and so the exploration can turn into striving. I'm not saying that you should suppress your striving, because by suppressing it you're not going to understand it. So, if you see that you're striving, then you see what comes with it. Competition comes with it. Stress comes with it. Jealousy comes with it. Comparison comes with it. A sense of not being well comes with it. When you study that, through that study, the striving component of exploration can be questioned and be freed of. But if we suppress striving, then it becomes corrupt, and it becomes perverted.

You know, this is not new — Buddha, the Upanishads, and many other teachers have said that desire is the source of all problems. It is not new. But I don't think the desire to learn, the desire to understand, the desire to inquire are problematic. It is corrupted by social structures and our own egocentric tendencies.

BONNIE: Yes, interesting distinctions. Thank you. Okay, I do have one question here that is just an idea I find interesting to explore. In Adrian Downey's chapter, he states that, as far as he knows, you never directly assert what the self is (Downey, 2022, p. 81). Ashwani, what is the self?

ASHWANI: The way I look at self is not like a permanent conceptual identity. In a lot of philosophical literature, they try to pin it down, and in different religions, like in Indian religion, they have the concept of Higher Self or Supreme Self. I look at self very simply. Within yourself, when you close your eyes, or you just pay attention, so much is going on: constant movement of thoughts — thoughts that you want, thoughts that you don't want, thoughts that you want to pursue, thoughts that you want to get rid of — and constant movement of feelings — identification with those feelings, suppression of those feelings, conflict with those feelings... all this assemblage, all this constant movement within ourselves that we experience, to me that is self.

But then, the capacity to pay attention to it is something not much talked about. That capacity can also be described as self, but it's independent of

the assemblage I mentioned above. It's the awareness that we are talking about, right — the quality and the capacity to pay attention to the subjective experience that we have inside of us. So, there is the subjective experience of the movement itself, and then there is the ability to pay attention to it, that quality of awareness that can be aware of this movement. That's how I would like to differentiate. So self, to me, is very simply, whatever you experience within yourself on a daily basis: the changing thoughts and feelings, changing moods, changing behaviour, changing notion of who I am and what my contradictions are, what my conflicts are, what my joys are ... all that experiential dimension that is moving within each of us, day in and day out, is, to me, self. So it's a very existential and experiential view of self rather than a mere philosophical construct.

BONNIE: There are just two last questions I'd like to ask, and they are about action. To me, there is a very interesting sort of continuity between awareness and action, you know, this impulse that drives us. So, as you mentioned previously, meditative inquiry encourages us to look within if we wish to address the problems without. Meanwhile, using prayer and meditation as an approach to addressing crises is frequently seen as being a cop-out. You know, something terrible happens and you see politicians saying they are offering thoughts and prayers; they're replacing action with lofty philosophical concepts and what can be seen as inaction and excuses. What are your comments on this narrative or perspective and what would you say that meditative inquiry as an approach contributes to this conversation?

ASHWANI: Well, there is an element of truth in it, so first I want to acknowledge that. You see, the people, those who become interested in self-exploration, are generally spiritually minded. And often, if you see the traditions in India and also in the Western world, they escape society. Right? The serious among them become monks. They want their own salvation. To me, that is actually navel-gazing, escaping from your responsibilities, because questioning the problems in society, questioning the oppressions in society, questioning the inequalities in society is very central to living a full life, to living a meaningful life.

In the introduction to this meditative inquiry collection, I described seven principles of meditative inquiry. The first one is questioning everything without fear. The second one is critiquing social injustices. So when the

goal of my personal, spiritual inquiry is my own salvation, independent of the world that I'm living in, and its corruptions, and the problems, and the difficulties – to me that is kind of a cop-out. That is a kind of escape from the problems of the world. So that's why meditative inquiry is not a way to escape the difficulties of the world. It is a way to *understand* where those oppressions, where those inequalities, where those struggles, and wars, and difficulties are emerging from. So it's not that you are freeing yourself and creating a distance from the world. It's that you're freeing yourself because freeing yourself is the process of freeing the society, freeing the people who are around you – and not as a noble act, that “now I am free and I'm going to save people.” In the very action of my inquiry, I'm helping everybody else to inquire deeper, and vice versa.

I have had dialogues with some of my close friends in India, and a friend in Canada – those conversations, those dialogues have deeply helped me understand myself. You can read the dialogues that Krishnamurti had with a number of people, but when you partake in those dialogues, you're not just listening to them or merely intellectually analyzing. When you are situated in the dialogue, when you're partaking in the dialogue, those dialogues are very helpful in your own liberation, in your own understanding. So, if meditation, prayer, whatever you want to call it, whatever name you want to give it – an existential inquiry, an urge to understand one's self, to understand the meaning of life, the depth of life – if it takes you away from, or it makes you look down upon the social conflicts and problems, to me it is a cop-out. It should give you the capacity and the intelligence to deal with the problems, not run away from them.

BONNIE: This last question I have relates very much to what you're saying now. In your work you acknowledge that the world is in crisis on many levels, due to human action and inaction. Within the approach of meditative inquiry, you suggest that the answer to these crises lies within each of us; that as we change, we help others to change. Admittedly, however, this is a very slow process, that is, to start within to solve the problems of humanity.

Considering the modern world, especially the online world which encourages impatience, a desire and expectation for immediate solutions, a belief that simplified slogans can encapsulate complex problems, and the active sowing of division and extremism, what advice do you have for people, especially for young people, regarding the use of meditative inquiry in their own lives and in responding to these types of expectations?

ASHWANI: Well, I think you put it very aptly, Bonnie. Something appears slow to us because we are impatient. Also, that we have certain expectations, and we want certain solutions. So I don't think meditative inquiry is giving you a standard solution, that if you do this, this will happen. It's an inquiry. It's not a solution, it's an inquiry. It's a process of understanding yourself and your relationships. And, if you are interested in it, I don't think time matters. Time only matters when you already know what your goal is. So, I have to become enlightened, or I have to achieve nirvana. Time is running out, right? Every day, every year, the time is running out and I'm not reaching my goal. So, this impatience ... that's where the striving is coming from, right? It's the idea that you are not enough, that you are not doing enough, that you are not doing it in the right manner. It comes from having the standard already set. That is the route for impatience and measuring your understanding and inquiry in terms of time.

It is inquiry. The slow and fast, the imposition of time, is rooted in our desires, and our impatience, and what we want from it. So we want to sit quietly for 10 minutes, and we want to be free of our stresses and fears. This is rooted in our own conditioning, in our own expectations. So that's one part of it: It's neither slow nor fast, it is a process. It's an ongoing process; it's inviting people to engage with themselves and the world in a more awakened, in a more curious, and creative manner, that's one part of it.

And this is exactly what I would like to say to the youth: that society and educational institutions have robbed you of your capacity to be yourself by imposing their educational expectations on you, by imposing their expectations of success on you, by imposing their expectations of what is the right way of living. Having a bigger car, having a bigger house, they have imposed all that on you. Your task is a Herculean task. Your task is the quest to discover yourself, to understand yourself. And no social media technology is going to help you, no book is going to help you, no organizations or institutions are going to help you. What can actually help you is your own interest in understanding yourself. And if you have that real interest in you, if you have that real inquiry in you, then you will find the right people, you'll find the right books, you will find the right organizations, you will find the right friends. But it begins with you. Charity begins at home. It cannot begin with somebody else; it has to begin with you.

So it's a challenge that youth need to accept. That it is their responsibility to discover themselves. Social and educational institutions are not

interested in providing them with open space to inquire within themselves; they have never been interested in deep self-inquiry.

EPILOGUE BY BONNIE PETERSEN

As I write these concluding remarks, the conference mentioned in the conversation took place over a year ago (see Endnote 4). The conference was a great success; many of the book chapter authors took part in it, including the two authors discussed in the conversation, Christina Flemming and Adrian Downey, as well as William Pinar (author of the Foreword) and Adam Podolski (the book's illustrator), also mentioned above. As part of the conference committee, I attended all the sessions and find that it is now difficult to separate my reflections on the book from the experience of hearing the authors themselves speak about their writing, especially as many of them described the ways in which their thinking had changed since they had first written their chapters. This marking of the passage of time is interesting to consider as I find myself now in that same position, that is, reflecting on changes in my own thinking related to meditative inquiry since this conversation and the conference took place.

In the introduction above, I described myself as a philosopher, and, perhaps predictably, my love for pondering and ruminating only increases with time. I have found it very interesting to consider the difference between an inquiry and a meditative inquiry. In the intervening years since I first heard of meditative inquiry, Ashwani Kumar has been carrying on with his own explorations and inquiries, speaking and writing about his journeys. In hearing about his work with meditative inquiry relating to various topics (such as teaching, dialogue, and musical exploration), I feel I have experienced a living articulation of this difference between inquiry and meditative inquiry.

I have a particular fascination with hearing the stories of others, as it offers not only the opportunity for vicarious experience and adventure, but also the opportunity to learn new perspectives (albeit through my own subjective, listening ear). The book under discussion here offers the written stories of many people as they wrestle with their own journeys of discovery, commenting on their interaction with meditative inquiry. The conference offered many and various articulations of other such adventures through the spoken word. The book and conference have that in common: They were both created and shaped by a diverse group of individuals, each describing their own experiences in considering meditative inquiry as an approach to teaching, learning, research, and life.

My hope is that the conversation above communicates to you something akin to my own reflections after experiencing the book and conference: This is what living meditative inquiry looks like.

NOTES

1. The original recording of the conversation can be found here: <https://www.youtube.com/watch?v=sQY98iCPMIk>
2. The “Song of Creation” can be accessed here: <https://medium.com/@sharmaupasana/the-song-of-creation-ec9b5a0669c3>
3. Kumar & Downey’s (2018) article, “Teaching as Meditative Inquiry: A Dialogic Exploration,” won the Outstanding Publication Award from the Canadian Association for Curriculum Studies in 2019.
4. This online conference was held from August 16–18, 2022. At the time of the conversation, the conference was yet to take place. Details on the conference, including the program, speaker biographies, and abstracts can be found at <https://meditativeinquiry.wixsite.com/ashwanikumar/conference>

The conference was also recorded; all videos can be found at https://www.youtube.com/playlist?list=PLfVjDB_dQhEomgiYYmBJKj1nvD1oGBwaf

REFERENCES

- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. Jossey-Bass.
- Downey, A. M. (2022). Mindset and meditative inquiry. In A. Kumar (Ed.), *Engaging with meditative inquiry in teaching, learning, and research: Realizing transformative potentials in diverse contexts* (pp. 79–91). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003128441>
- Flemming, C. J. (2022). Arts and letters: Meditative inquiry as invitation. In A. Kumar (Ed.), *Engaging with meditative inquiry in teaching, learning, and research: Realizing transformative potentials in diverse contexts* (pp. 93–105). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003128441>
- Jamison, S. W., & Brereton, J. P. (Eds. & Trans.). (2014). *The Rigveda: The earliest religious poetry of India* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Krishnamurti, J. (1973). *You are the world*. Perennial Library.
- Krishnamurti, J. (1983). *The network of thought*. Mirananda.
- Kumar, A. (2013). *Curriculum as meditative inquiry*. Palgrave Macmillan.
- Kumar, A. (Ed.). (2022). *Engaging with meditative inquiry in teaching, learning, and research: Realizing transformative potentials in diverse contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003128441>
- Kumar, A. (2022a). Introduction. In A. Kumar (Ed.), *Engaging with meditative inquiry in teaching, learning, and research: Realizing transformative potentials in diverse contexts* (pp. xix–xli). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003128441>

- Kumar, A., Caron, J., Kumar, D., & Cook, L. (2023). Holistic ways of leading academic life. *Holistic Education Review*, 3(2a). <https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/view/2252>
- Kumar, A., & Downey, A. (2018). Teaching as meditative inquiry: A dialogical exploration. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 16(2), 52–75. <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/40339/36397>
- Kumar, A., & Downey, A. (2019). Music as meditative inquiry: Dialogical reflections on learning and composing Indian classical music. *Artizein: Arts and Teaching Journal*, 4(1), 98–121. <https://opensiuc.lib.siu.edu/atj/vol4/iss1/9>
- Kumar, A., & Fisher, R. M. (2021). Fear and meditative inquiry. *International Journal of Fear Studies*, 3(2), 53–77. <https://dx.doi.org/10.11575/PRISM/39333>
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.

DR. ASHWANI KUMAR is an associate professor of education at Mount Saint Vincent University. He is the author of two scholarly books — *Curriculum as Meditative Inquiry* (Palgrave MacMillan, 2013) and *Curriculum in International Contexts: Understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences* (Palgrave Macmillan, 2018) — and many journal articles. He is also the recipient of several teaching and research awards, including the UBC Faculty of Education's Alumni Educator of the Year Award 2022. ashwani.kumar@msvu.ca

BONNIE PETERSEN is a PhD candidate (ABD) at Mount Saint Vincent University. She is currently writing her dissertation, exploring experiences of inclusion and alienation in face-to-face and online classrooms. bonnie.petersen@msvu.ca

DR. ASHWANI KUMAR est professeur agrégé en éducation à l'Université Mount Saint Vincent. Il est l'auteur de deux ouvrages académiques : *Curriculum as Meditative Inquiry* (Palgrave MacMillan, 2013) et *Curriculum in International Contexts: Understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences* (Palgrave Macmillan, 2018), ainsi que de nombreux articles de revue. Il a également reçu plusieurs distinctions en enseignement et en recherche, notamment le prix « Alumni Educator of the Year Award 2022 » de la Faculté d'éducation de l'Université de la Colombie-Britannique. ashwani.kumar@msvu.ca

BONNIE PETERSEN est candidate au doctorat (ABD) à l'Université Mount Saint Vincent. Elle rédige actuellement sa thèse, qui explore les expériences d'inclusion et d'aliénation dans les salles de classe en présentiel et en ligne. bonnie.petersen@msvu.ca

TEACHERS' NOTICING OF THE SOCIAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

CINZIA DI PLACIDO *McGill University*

ABSTRACT. Learning disabilities are common among students in grades K-12. When I was a student teacher, I noticed that students with learning disabilities were struggling socially both in and outside of the classroom. As such, I decided to explore this aspect, but through a teacher's point of view where I interviewed four individuals who are professionals in the field of education. Findings suggest that teachers felt that the social competence of students with learning disabilities is dependent on whether they acknowledge their learning disability. Moreover, teachers believed they (as teachers) played a role in helping students with learning disabilities to overcome their social challenges; however, teachers did not feel prepared to help students overcome such challenges.

LES ENSEIGNANTS REMARQUENT LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

RÉSUMÉ. Les troubles d'apprentissage sont courants chez les élèves de la maternelle au secondaire. En tant qu'enseignante stagiaire, j'ai constaté que ces élèves éprouvaient des difficultés sur le plan social, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. J'ai donc décidé d'approfondir ce sujet sous l'angle d'un enseignant. Pour ce faire, j'ai mené quatre entretiens avec des professionnels en éducation. Les résultats montrent que les enseignants croient que la capacité sociale des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dépend de leur prise de conscience de leur trouble. De plus, ils pensent pouvoir contribuer à l'aide apportée aux élèves afin qu'ils puissent relever les défis sociaux qui s'offrent à eux. Cependant, ils ne se sentent pas assez préparés à leur venir en aide.

The special education system focuses on the learning of students who require additional supports to meet their needs. Oftentimes, students with learning disabilities are placed in special education. Society tends to view these students through deficit ideologies: as less capable of accomplishing everyday tasks and achieving complex goals (Stage & Milne, 1996). These negative views may cause such students to question their place in society. According to Statistics Canada (2018), one in every 10 students has one or more learning disabilities, and of those students many are also confronted with social challenges in their everyday lives (Lane et al., 2006). Prior research has suggested that students with learning disabilities: tend to have difficulty forming relationships; may struggle with connecting on an emotional level with their peers leading to unstable friendships (Estell et al., 2009; Hutchinson et al., 2004); may be isolated by their peers and have a higher risk of being bullied (Luciano & Savage, 2007); and may have difficulty communicating effectively and expressing themselves in social settings (Elksnin & Elksnin, 2004). As such, they may seem less responsive and engaged when speaking with others and be likely to respond ‘inappropriately’ (Hughes et al., 2012). Especially because students with learning disabilities are often labelled and marginalized in educational settings, I argue that it is all the more important that we as educators support and uplift them to ensure that they feel as though they belong to *all* aspects of school life.

Teachers play a crucial role in supporting the social development of students with learning disabilities. Since teachers connect with their students daily, I wanted to learn more about their thinking with respect to the social development of students with learning disabilities, which became the focus of my master’s research project. In this Note from the Field, I share the perspectives of the secondary school teachers I interviewed. Specifically, I discuss what teachers noticed about their students’ social interactions, what they did not notice, their concerns about their role in students’ social development, and the ways that they support students socially. I use quotes directly from the teachers to highlight their voices. Finally, I discuss the different social intervention programs that teachers are using, or intending to adopt, in their classes. I begin by describing my research project.

Supporting students with learning disabilities with social challenges in the classroom

The idea for my research project came from my experience as a student teacher in a grade seven science and technology classroom during my master’s program. While I was prepared to differentiate my lessons to

accommodate the academic needs of diverse learners, I discovered that I was not prepared to help students with learning disabilities with social challenges that they experienced. For instance, I noticed that students with learning disabilities rarely participated in group discussion, disliked group work, and were often alone during recess or lunch time. I began to question whether and how the students' learning disabilities were affecting their social skills. I was also curious to know if other teachers had similar observations and questions. As a focus for my master's research, and after obtaining the requisite ethical approval, I interviewed four teachers. At the time of the interviews, Kelly, Rachel, and Shoshana were recent teacher graduates and Arianne (all names are pseudonyms) had over 15 years of teaching experience, and all taught at different schools. While almost all teachers had direct experience of working with students with special needs, I decided to interview teachers with a range of teaching experience (from early to late career teachers) as they each bring different perspectives, experiences, knowledge, and stories to share. I focused on the context of Quebec education.

WHAT TEACHERS NOTICED

The teachers that I interviewed provided insightful ideas based on their perspectives and experiences from working with students with learning disabilities. Below, I present the teachers' perspectives on what they noticed which, after data analysis, falls under three themes: (1) teachers' observations of students with learning disabilities during social interactions, (2) teachers' concerns about their role in the social development of students with learning disabilities ('concerns' here refers to teachers' unpreparedness and lack of resources to support students' social development), and (3) what teachers noticed about what their role should be in the social development of students with learning disabilities.

Teachers' observations of students with learning disabilities' social interactions

The teachers shared what they had noticed about their students with learning disabilities' social interactions with their fellow peers both in and outside of the classroom (i.e., the hallways, cafeteria, and school yard). For example, Arianne (who taught in a special education class with students from grade 9-11) said, "Their [(students with learning disabilities)] perception is slower, and sometimes in severe cases, they don't pick up on certain jokes or if someone makes fun of them" (Di Placido, 2019 p. 11). Arianne also had occasion to observe students while she was on supervision during recess or lunch time. She noticed that some of her students with learning disabilities would approach their peers to speak

with them. Based on some of the conversations that she overheard, the other students would disengage from the conversations and usually walk away. While observing these situations, Arianne noticed that the students with learning disabilities would “clam up and be in their own world because they can sense the isolation” (Di Placido, 2019, p. 11). Arianne’s perceptions are echoed in literature highlighting the challenges in students with learning disabilities’ social behaviour (Thompson & Kronenberger, 1990) and social relationships (Geisthardt & Munsch, 1996). Although Arianne suggested that students with learning disabilities mostly have negative interactions with their peers, for her part and conversely, Rachel (who taught grade 1-3) noticed that her students with learning disabilities felt confident about their interactions. For instance, Rachel recounted, “they [(students with learning disabilities)] interact in any way they want to and if they are introverts then they don’t care” (Di Placido, 2019, p. 12).

Teachers’ concerns about their role in the social development of students with learning disabilities

All the teachers felt that they had a duty to support the social development of their students with learning disabilities. While they were actively implementing strategies to support their students, they also raised concerns based on what they noticed about their students’ social development. For Kelly (who taught grade 3 and 4) and Shoshana (who taught grade 10 and 11), they felt as though they were not sufficiently prepared to support their students’ social development in their teacher education programs. Kelly shared, “We don’t have classes and are not given workshops or resources in university that provide us with skills and strategies to help students who struggle socially” (Di Placido, 2019, p. 14). Similarly, Shoshana explained, “We are never taught how to help a student that is having trouble socializing. We are only taught how to help them with their academics” (Di Placido, 2019, p. 15). Other teachers shared their experiences with the resources they received, revealing that they did not feel as though the support offered in schools met the pedagogical needs of *all* teachers. Arianne explained that while she felt sufficiently supported, other teachers did not: “The support in my class with my full-time assistant is great, but there is more support needed for teachers working with students with diverse needs outside a contained [special education] classroom” (Di Placido, 2019, p. 15). Rachel provided an example of a teacher who teaches students with diverse needs who are included in regular education classes. She explained how she only received support from schools where the majority of students had learning disabilities. However, when she taught in schools where the majority of students did not have learning disabilities, she did not feel confident in

helping her students overcome social challenges. She believed that “a teacher should have the skills and strategies to help these students succeed socially and bring [these skills] to any school or classroom” (Di Placido, 2019, p. 15).

Teachers’ beliefs about their role in supporting students with learning disabilities’ social development

Teachers believed that their role was to support students with learning disabilities in developing socially. Kelly believed that it was necessary for teachers to understand their students’ learning disabilities in depth to be able to recognize their social challenges and find strategies to help them improve. She shared: “If the teacher understands the disability, then they can attend to it” (Di Placido, 2019, p.13). Similarly, Arianne felt that it was important to gain a deep understanding of students’ social abilities but specified that this knowledge needed to extend to both inside and outside of the classroom, saying: “We need to get to know our students well because they might face social challenges outside the classroom that they don’t face in the classroom” (Di Placido, 2019, p. 13). To get to know her students and recognize how she could help them develop socially, Arianne believed that forming a trusting relationship with her students was essential. She noticed that when students felt validated and listened to, their social success improved. Arianne shared, “I built a relationship and bond with the student. They trusted me and [were] therefore more involved in class and group activities” (Di Placido, 2019, p. 13).

The teachers also believed that they had the responsibility of explicitly teaching their students social skills as they are essential for every aspect of the students’ lives. For example, Rachel shared, “You as an educator see that the child is isolated and not communicating properly, then you play a role in helping the student gain these skills because when they go out in the real world, they need them” (Di Placido, 2019, p. 13). Arianne spoke about the social skills that she believed were most valuable to teach: “organization, responsibility, attentive listening and ability to initiate and maintain conversations” (Di Placido, 2019, p. 13). Their responses were consistent with the literature, which emphasizes teachers’ critical responsibility in supporting students’ social development (Johns et al., 2005; Samanci, 2010). Kelly went further, feeling that certain social skills should be taught to all students *regardless* of their abilities and said, “We should be teaching students with learning disabilities, and all students for that matter, how to form relationships and how to communicate with their classmates” (Di Placido, 2019, p. 14).

The teachers also shared their perspectives on establishing supportive learning environments. They agreed that teachers should establish an environment where students with learning disabilities feel accepted by their fellow peers. Kelly thought that this could be done by “having a discussion with the class as a whole and explain to them what social challenges are and how others might not socialize in the same way as everyone else” (Di Placido, 2019, p. 14). Arianne had a similar perspective and said, “We have to educate the other children to accept the children with learning difficulties and once these children are accepted, they don’t feel different or feel awkward about being different” (Di Placido, 2019, p. 14). The teachers felt as though they should create a positive classroom atmosphere where students with learning disabilities are integrated and feel part of a community. As best shared by Kelly, teachers should provide “nourishment and encouragement and not push them to the side” (Di Placido, 2019, p. 14).

WHAT TEACHERS COULD NOTICE MORE

Although there were many moments that teachers noticed in supporting students with learning disabilities’ social development, there are several aspects that teachers could notice more. For instance, teachers did not recognize the students’ development to be holistic in nature; meaning, that they did not notice how aspects of students with learning disabilities’ social, academic, and emotional lives are connected and impact each other. It is important to consider the student as a whole and all factors that influence their development as learners and people (Ashdown & Bernard, 2012; Berger et al, 2011). Moreover, teachers could have noticed more how the educational environment impacts the social development of students with learning disabilities. Teachers need to be mindful of the standards and expectations that schools have for students and how these impact their social and overall well-being (Dudley-Marling, 2004; 2007). If teachers could focus on students as whole people, they could begin to re-structure educational settings, developing new strategies to support students with learning disabilities in their classrooms.

SUPPORTING TEACHERS IN SUPPORTING STUDENTS

The literature highlights several social intervention programs that teachers could use to support the social development of their students with special needs. For instance, Vemon et al. (2006) developed The SCORE Skills which was an approach used by Arianne in her classroom. The SCORE Skills are a set of skills deemed essential for collaboration and forming relationships which include S – *sharing ideas*, C – *compliment others*, O –

offer help, R – *recommend changes*, and E – *exercise self-control*. The teacher first explains the skill and its importance, then provides examples of when the skill should be used, and finally models the skill. The students practice the skill through role playing. This approach is beneficial to students' social development as they receive concrete demonstrations of the skill and practice it with the teachers' guidance. However, The SCORE Skills approach does require teachers to find time to implement it in their class, which can be challenging with content and assessment heavy curricula. Another example of a social intervention program is TAI, which stands for Team Assisted Individualization (Slavin et al., 1984). TAI is a type of cooperative learning where students with mixed abilities work together on activities, projects, and assignments. As such, TAI allows students with learning disabilities to collaborate with students without learning disabilities in an environment facilitated by the teacher. TAI provides students with benefits, such as learning from peers and supporting one another as well as improving students' teamwork and collaborative skills. Challenges may arise when using this approach; for instance, students may have differing perspectives and struggle with getting along. A final example of a social intervention program is called The STAR Project, a computer-based program to help adolescents develop social problem-solving skills (Goldsworthy et al., 2000). While none of the teachers in my study used this program, Kelly mentioned that she hopes to use technology in the future to support her students' social development. The STAR Project consists of real-life scenarios that adolescents encounter on a daily basis. Using the STAR mnemonic, the participants first *stop* if they are faced with a problem; they then *think* about the problem and try to devise a solution; they then *act* on the problem and implement their solution; and lastly, they *reflect* on whether or not the solution was effective. The participants use STAR when solving text and video-based problems on the computer program. STAR is interactive and engaging; however, teachers require resources such as computers and certain software to use this program. The teachers I interviewed were clearly motivated and determined to support the social development of their students with learning disabilities. Since teachers were already supporting the social development of their students with learning disabilities through various programs, it would be beneficial for them to receive further resources, tools, and strategies both during their university teacher education and through professional development in schools.

CONCLUDING THOUGHTS

Students with learning disabilities experience challenges in social settings. As such, teachers play a critical role in supporting their social skill development. Based on my interviews with secondary school teachers, they noticed that students struggled socially both within and outside of the classroom; they also believed that, as educators, they play an important part in supporting students' social development. Many of these teachers were already implementing social intervention programs yet wished to do more. However, they expressed feeling unprepared and lacked support. Based on my findings, I would encourage all teachers to voice their concerns to their administration and ask for more professional development on students with special needs. Ultimately, in order to support students, teachers must be supported first.

REFERENCES

- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39, 397-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 344-351. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Di Placido, C. (2019). *Exploring the social challenges of students with learning disabilities: Teachers' perspectives* [Unpublished master's research project]. McGill University.
- Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 482-489. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060201>
- Dudley-Marling, C. (2007). Return of the deficit. *Journal of Educational Controversy*, 2(1), 5. <https://cedar.www.edu/jec/vol2/iss1/5>
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 3-8. <https://doi.org/10.2307/1593627>
- Estell, D., Jones, M., Pearl, R., & Van Acker, R. (2009). Best friends of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, 76(1), 110-124. <https://doi.org/10.1177/001440290907600106>
- Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 287-296. <https://doi.org/10.1177/002221949602900307>
- Goldsworthy, R.C., Barab, S. A. & Goldsworthy, E. L. (2000). The STAR project: Enhancing adolescents' social understanding through video-based, multimedia scenarios. *Journal of Special Education Technology*, 15(2), 13-26. <https://doi.org/10.1177/016264340001500202>

- Hughes, C., Kaplan, L., Bernstein, R., Boykin, M., Reilly, C., Brigham, N., Cosgriff, J., Heilingoetter, J., & Harvey, M. (2012). Increasing social interaction skills of secondary school students with autism and/or intellectual disability: A review of interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 288-307. <https://doi.org/10.2511/027494813805327214>
- Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., & Berg, D. H. (2004). Social competence of adolescents with learning disabilities: Interventions and issues. *Learning about learning disabilities* (3rd ed., pp. 415-448). Academic Press.
- Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2005). The central role of teaching social skills. *Focus on Exceptional Children*, 37(8). <https://doi.org/10.17161/foec.v37i8.6813>
- Lane, K., Carter, E., Pierson, M., & Glaeser, B. (2006). Academic, social, and behavioral characteristic of high school students with emotional disturbance or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), 108-117. <https://doi.org/10.1177/10634266060140020101>
- Luciano, S., & Savage, R. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31. <https://doi.org/10.1177/0829573507301039>
- Samanci, O. (2010). Teacher Views on Social Skills Development in Primary School Students. *Education*, 131(1), 147-157.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., & Leavey, M. (1984). Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students. *Exceptional Children*, 50(5), 434-443. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780268>
- Stage, F. K., & Milne, N. V. (1996). Invisible scholars: Students with learning disabilities. *The Journal of Higher Education*, 67(4), 426-445. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780268>
- Statistics Canada. (2018). *Canadian survey on disability*, 2017. (No. 11-001-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/daily-quotidien/181128/dq181128a-eng.pdf?st=KQKOXYzM>
- Thompson, R. J., & Kronenberger, W. (1990). Behavior problems in children with learning problems. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 155-174). Routledge.
- Vemon, D. S., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). Cooperative thinking. *Score Skills Strategy*. Edge Enterprise.

CINZIA DI PLACIDO (she/her) previously worked as a high school science teacher in Montreal, Canada. She is currently completing her PhD in Educational Studies at McGill University. Her research interests include science and mathematics teachers' noticing of their inclusive teaching practices for students with learning disabilities. cinzia.diplacido@mail.mcgill.ca

CINZIA DI PLACIDO (elle) a précédemment travaillé comme enseignante de sciences au secondaire à Montréal, Canada. Elle termine actuellement son doctorat en études intégrées en éducation à l'Université McGill. Ses intérêts de recherche portent sur l'attention portée par les enseignants en sciences et en mathématiques à leurs pratiques pédagogiques inclusives pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. cinzia.diplacido@mail.mcgill.ca

THE NEUROLINGUISTIC APPROACH (NLA) TO SECOND OR FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: AN ATTEMPT TO ADAPT THIS METHOD TO DELF EXAM PREPARATION

VALERIA EMI SGUEGLIA *Independent Scholar*

ABSTRACT. The neurolinguistic approach (NLA), a teaching method for French in particular, and for second or foreign language acquisition in general, transforms the conception of language learning processes and, therefore, teaching strategies. This note from the field provides an appraisal of the implementation of this method within a group of learners who, at the time, were demonstrating signs of lower self-confidence and engagement in their studies. It also provides an account of the author's attempt to adapt the strategies of the NLA to the exam context and requirements of the Diplôme d'études en langue française (DELF), which corresponds to the first four levels of the Common European Framework of Reference for Languages.

L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE (ANL) POUR L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE : UNE TENTATIVE D'ADAPTATION DE CETTE MÉTHODE À LA PRÉPARATION DES EXAMENS DU DELF

RÉSUMÉ. L'approche neurolinguistique (ANL), une méthode pour l'enseignement du français en particulier, et d'une langue étrangère ou seconde en général, transforme la compréhension des processus d'apprentissage des langues et, donc, les stratégies d'enseignement. Ce relevé de recherches donne un aperçu de la mise en œuvre de cette méthode au sein d'un groupe d'apprenants et d'apprenantes qui, à l'époque, manifestaient peu de confiance en soi et d'investissement dans leurs études. Il rend également compte de la tentative de l'autrice d'adapter le *modus operandi* de l'ANL au contexte et aux exigences du Diplôme d'études en langue française (DELF), correspondant aux quatre premiers niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues.

The neurolinguistic approach (NLA) was jointly developed by Claude Germain from the Université du Québec à Montréal and Joan Netten from Memorial University of Newfoundland. In Canada, the implementation of the NLA, under the label “Intensive French” (Netten & Germain, 2004, 2008), started in 1998 at the elementary school level.¹ In 2010, this method was implemented at South China Normal University (Germain et al., 2015) and, in 2014, at Da-Yeh University (Taiwan).

The NLA, a teaching and learning method for the acquisition of French, defines a new paradigm for the effective acquisition of communication skills in learning a foreign or second language (Netten & Germain, 2012) and addresses the limits of traditional methods. These conventional practices firstly help learners acquire knowledge about a foreign language; then, through specific exercises, they help them master that knowledge; eventually, learners are invited to engage in some kind of communication activities. Thus, the whole process proceeds from the development of written skills to the development of spoken skills (Netten & Germain, 2012). On the contrary, the NLA commences with the development of listening and speaking skills and moves on to reading and writing skills only once the communication functions have been mastered at the oral level. Phonetic and grammatical analysis thus constitute the very last phase of the learning cycle. In this way, the NLA attempts to reproduce as closely as possible the learning processes at work in native language acquisition.

In September 2016, I started implementing the NLA method with a group of first-year undergraduate students. At the end of their second year in May 2018, most of them (91.6%) passed the DELF A2 exam. The remarkable consequence of this success is that in September 2018, at the beginning of the new academic year, all students showed a considerable level of self-confidence and accepted to prepare for the DELF B1. Considering their initial hesitancy to play a more active role during class and the limited number of weekly hours devoted to learning French, it is reasonable to think that without the NLA we would have been unable to achieve this result.

It is important to point out that traditional methods for language learning are ineffective in enabling students to learn when, for various reasons, they are not fully engaged and find it difficult to undertake private study. On the other hand, since the NLA fosters communication, interaction, and self-expression; facilitates the memorization of vocabulary and the mastering of syntactic structures; and gives students an active role in the

creation of the lesson content (Germain, 2017, 2018; Gettliffe, 2020), it is more apt to animate interest among learners.

This note from the field provides an account of my attempt to adapt the NLA teaching strategies to the DELF exam context and requirements. It also presents the salient features of a method which offers learners the opportunity to confront a foreign language easily and pleasantly. The NLA does not involve conventional practices such as grammar exercises, memorization of lists of words, or conjugation of verbs; rather, it invites all learners to a continuous exchange, thus creating the conditions for a deeply inclusive and stress-free teaching and learning environment.

NLA THEORETICAL FOUNDATIONS

The NLA is a method which bases its didactics on the achievements of the cognitive neurosciences (Paradis, 1994, 2004, 2009; Segalowitz, 2010). Its core concept can be easily grasped when considering that being able to speak a second or foreign language requires the development of an implicit, non-conscious, automatic use of the language (the type of memory known as procedural memory). Such an automatic use of the language cannot be developed by grammar explanations, exercises, or the memorization of lists of words and conjugation tables. The kind of language awareness that type of training produces is incapable of helping a learner speak a foreign language because the *explicit knowledge* (rooted in the declarative memory) that it generates cannot be transformed into a non-conscious *implicit ability* (Paradis, 1994, 2004). Yet it is this implicit ability that enables us to speak a language with relative fluency.

Even though teachers and researchers have become aware that being able to speak a second or foreign language requires this ability, it is generally assumed that an explicit knowledge of the language (i.e., vocabulary and phonetic / grammar rules) is needed in order to learn how to communicate with natural fluency (Netten & Germain, 2012). This means that it is assumed that explicit knowledge of the language, plus exercises, produces implicit and automatic language skills (i.e., procedural skills). Nevertheless, according to Paradis' (1994, 2004, 2009) neurolinguistic theory of bilingualism, implicit competency (based on procedural memory) and explicit competency (based on declarative memory) are two disjointed aspects of neuronal functioning. This implies that knowing grammar rules does not result in speaking a language, and speaking a language does not result in grammatical awareness. In other words, explicit knowledge of a language does not generate an implicit, non-conscious, automatic command of it.

With the NLA, Netten and Germain (2012) have elaborated a method which allows all types of learners to progressively master a foreign or second language. The first characteristic of this approach is that the acquisition of a number of communication abilities precedes the development of reading and writing skills. The objective is to progressively form a procedural memory in which automatic use of the language is rooted. It is crucial, therefore, to devote a sufficient amount of time to first construct an oral, implicit, non-conscious, automatic communication ability using and reusing a relatively narrow range of language structures. It is also important to work and interact within genuine communication contexts, that is, contexts in which each communication function is elaborated from the actual life and experiences of all participants. Only subsequently does it become possible for a learner to tackle, through reading, the explicit aspects of the language (such as grammar) in order to finally apply this knowledge, jointly with the oral ability previously built, to writing training.

The second key characteristic of the NLA is related to teaching materials, which in this method are gradually created by both the teacher and the learners during their working sessions. This makes it possible for courses to always use authentic documents incorporating the experiences of both teachers and learners (cf. *pôle social* in Gettliffe, 2020). The automatic use of a language cannot be sufficiently developed using teaching materials unrelated to students' lived experiences (such as those proposed in language textbooks) and, for this very reason, are inadequate for triggering a genuine desire for communication.

Very briefly, I will provide here an account of an integrated cycle of a foreign language learning process using the NLA method.

In the classroom, students are seated in a U-shaped arrangement, and they have nothing on their tables: no pens, notebooks, books, or phones. They are there only with their ears and their attention. The teacher starts a learning sequence with an affirmation – for example, one might say to a group of first-year students focusing on an elementary teaching unit about introducing oneself, “I am French. I am not Taiwanese.” The teacher repeats the statement three or four times and then asks a student, “And you? Are you French?” Having listened to the teacher's affirmation, the student will be able to answer, “No, I am not French. I am Taiwanese.”

During a 50-minute teaching session, a group of 20 or 25 motivated students would easily learn this type of “communication function” and master both the affirmative and negative use of it, together with the question itself. Following a very simple sequence of teaching strategies, the

students would be able, in a relatively short period of time, to use naturally and fluently a particular language structure. The whole sequence allows the group of learners to progress within a genuine conversational context where everyone is given the opportunity to ask / answer questions, express their opinions, and talk about the answers and opinions of classmates. At the end of a teaching session, the teacher can choose whether or not to write down (on screen or blackboard) the entire communication function.

After a variable number of teaching hours, the students and the teacher would have accumulated a great deal of information about one another concerning countries and nationalities, cities where they were born, places where they live, campus location, accommodations and roommates, and so forth, thus providing a sufficient base for them to start with the reading process.

The teacher then proposes a text related to the content that has emerged during the “conversation training” – in my case, throughout the first and second semesters I wrote texts using the entire range of communication structures and information elaborated during the listening / speaking phase. I did so in order to provide the students with relatively simple learning materials.

Before reading the text, it is useful to quickly reactivate orally the main communication functions which will appear in the document. Next, the text is utilized as a material for the study of phonetics and grammar, which are, in this way, confronted in an applied and, therefore, meaningful context. Students are invited to analyze what they notice in the text about the correlations between sounds and spellings (study of phonetics), and about the correlations between syntactic constructions and the sense of sentences (study of grammar). The teacher guides, expands, and explains. Whatever has been discovered and conceptualized during this procedure is written down by all students in two different notebooks devoted to phonetic and grammar analysis. Thus, the students are playing an active role at all moments of the learning process.

Having done so, the students and the teacher can proceed towards the writing phase. In the first instance, a text is written together about the teacher; the students themselves suggest the content according to what they remember about the teacher and according to the questions the teacher asks them. Then, each student writes a similar text about themselves, followed by a text, on the same topic, written about another member of the group.

At this point, we arrive at the end of our language learning “stream,” which is, to use the term of the NLA founders, a circle, the “literacy circle” (Germain, 2018, pp. 21–22). The final step is, therefore, a second reading phase where students read each other’s texts. This final step is an excellent opportunity for students to develop, while consolidating their reading skills, a constructive discussion attitude.

The constant in-class conversation that NLA encourages between learners and teacher enhances students’ self-confidence and motivation (Ricordel & Truong, 2019), promotes constructive attitude towards discussion, sustains students’ willingness in asking questions, and helps them overcome timidity and the fear of making mistakes.

PEDAGOGICAL APPLICATIONS: A *COUP D’ESSAI* TO ADAPT THE NEUROLINGUISTIC APPROACH TO DELF EXAM PREPARATION

Considering that listening and reading skills are implicitly trained when working on speaking and writing, I decided, for this first attempt, to focus on oral and written productions. For the latter, the DELF B1 involves a piece of writing of at least 160 words in the form of a letter, a report, an article, or an essay. It also contains an oral test in three sections: an interview (*entretien dirigé*), a role-play (*exercice en interaction*, played with the examiner), and an expression of opinion (*expression d’un point de vue à partir d’un document déclencheur*).

When adapting the neurolinguistic approach to DELF exam preparation, two principles must be respected: the authenticity of the conversational context and the literacy circle, which suggests the need to develop the four competencies in an integrated cycle going from listening / speaking to reading / writing.

My very general idea was to select a suitable topic from any of the above-mentioned types of exercise and utilize it to construct a standard (even though shorter) NLA teaching unit. Of the DELF B1 exercises, role-play at first appeared to be a challenge to integrate into NLA. Nevertheless, after a few weeks, we noticed that it could be incorporated at the end of a teaching unit and feature as its final project. To give a basic example here, if the teaching unit is about gardening (with a variety of subtopics, such as organic agriculture, vegetarian diet, aromatic herbs for cooking, shared gardens, etc.), the final project for students to execute would be a role-play (the teacher can choose to participate or not) enacting one of the multiple aspects and situations evoked in the course of the literacy circle. Used as such, role-play exercises do not constitute a teaching strategy but a mode of testing (Germain, 2018). According to what I could observe, students

usually disliked pretending and found it embarrassing to play roles in front of their classmates. On the other hand, they enjoyed quite a lot, and proved themselves imaginative and resourceful in performing, a script they had invented and written, especially if they were asked to do so at the end of a learning cycle (teaching unit) and felt confident about the competencies they had acquired.

Having said so, the essential skills students have to develop in order to take the speaking and writing DELF B1 tests are related to four kinds of expertise:

- introducing yourself, your family, home, studies, leisure activities, centres of interest, and answering the examiner's questions about past experiences, short- and long-term projects, social media, and about any other subject related to everyday life, tasks, and objectives;
- interacting with the examiner (role-play) regarding recurrent and ordinary situations;
- interpreting and explaining a written document, commenting on it, and giving your personal point of view; and
- writing on a theme, which is generally related to the types of speaking test topics, in four different models – letter, report, article, and essay (the report can present extra difficulties when the candidate is asked to write it using given notes).

To construct my teaching units, I first selected the most suitable topics, that is, topics which would allow us to set a genuine conversational context regardless of their initial purpose (oral or written) in the DELF B1 manual. I therefore excluded topics which would prevent us from talking about our personal experiences and from expressing our true points of view. Moreover, I did not hesitate to modify a topic in order to make it more appropriate to serve our objectives.

I will briefly elucidate my approach here by taking the example topic of gardening. The initial exercise (a speaking test) from the DELF was a kind of injunction addressed to the candidate: "You love gardening. Explain the reason for your passion giving details on your practice." In order to respect NLA's principle of authenticity, I transformed it, and we started a teaching unit on gardening with a teacher's statement (which provides a model of the language structure the learners have to produce): "I love gardening because I need to keep contact with nature. My house has a big garden with olive and orange trees." This was followed by the usual

question: “And you? Do you like gardening? Why? Has your house got a garden?” The question was asked to many students in order to gather as much information as possible and to identify the most interesting (conceptually, lexically, and grammatically) answers on which we would successively work in depth. All students became rapidly able to ask the question themselves. This first step – constituting corrections, vocabulary choices, and meaning improvements – took us two periods of 50 minutes.

For the second step, I did not ask students to work in a dyad, as the NLA suggests, because we had already shared our habits and practices about gardening. My objective was to help students memorize the most useful and pertinent language structures which had arisen during the first step. To do so, and in accordance with NLA strategies, I asked students about their classmates’ attitudes towards gardening. I have to underline here that at this stage answers can be quite long and articulate:

I enjoy gardening very much because I love flowers. My house has a tiny garden with a Japanese cherry tree under which I like to make my drawings. I devote at least one hour a day to gardening. When my flowers blossom, I take lots of pictures and I post them on my favourite social media.

I like gardening but, since I don’t have a garden, I cultivate a few plants on my balcony. When it is not raining or too hot, I very much enjoy practising yoga on my balcony, smelling my aromatic herb plants. I use them to prepare special dishes in my parents’ restaurant. I would very much like to have a big vegetable garden with many fruit trees. I would produce organic vegetables because I think it is very important to promote organic agriculture.

The large variety of learners’ answers always offers the opportunity to further investigate the reasons for their choices and, therefore, to enrich the conceptual and lexical layers of the topic.

When all learners seemed to have well understood and memorized each other’s positions about gardening, we proceeded to the writing phase. According to the NLA, the reading phase should be inserted here; however, as I have stated above, I decided to delimit my experimentation to speaking and writing skills. I started writing a text on the blackboard concerning a couple of learners’ gardening habits. In conformity with NLA teaching methods, I asked questions to students whose answers would reveal what they remembered and would help me develop my piece of writing. To this they all contributed in turn. At the end of the process, which involved digressions on grammar and phonetics, we had developed a text reflecting all learners’ gardening habits (and, of course, their reasons for disliking gardening), which contained the entire range of ideas,

suggestions, and wishes that emerged during the speaking training. This text constituted our reading aid.

Before finishing with this literacy circle, I selected a few elements from the conversational phase apt to trigger a role-play (*exercice en interaction*). Since some students showed interest in shared gardens, I asked them to prepare and to perform a role-play between someone who owns a garden but does not have time to tend it and someone else who is looking for a garden in which to grow organic vegetables. The students explored many possibilities according to their French language skills, their own experience, and their imagination.

In closing, NLA teaching strategies allowed me to constructively face my students' difficulties and to help them learn French with enjoyment. For the next step, I hope to find a way of adapting NLA teaching strategies to DELF reading and listening tests – the objective being to merge both in a coherent system.

NOTES

1. "Intensive French" is run for pupils attending their last year of elementary school, aged 10 or 11 (Grade 6).

REFERENCES

- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique*. Myosotis Presse.
- Germain, C. (2018). *The neurolinguistic approach (NLA) for learning and teaching foreign languages: Theory and practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Germain, C., Liang, M., & Ricordel, I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.288>
- Gettliffe, N. (2020). Les recherches portant sur l'approche neurolinguistique pour l'enseignement des langues étrangères et secondes : Axes actuels et perspectives. *Les cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 137–174. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03160077>
- Netten, J., & Germain, C. (2004). Theoretical and research foundations of intensive French. *Canadian Modern Language Review*, 60(3), 275–294. <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.275>
- Netten, J., & Germain, C. (2008). Learning to communicate effectively through intensive instruction in French. In M. Dooly & D. Eastment (Eds.), *"How we're going about it": Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning languages*. Cambridge Scholars Publishing.
- Netten, J., & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85–114. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85>
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of second languages* (pp. 393–419). Academic Press.

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>

Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.40>

Ricordel, I., & Truong, V.-T. (2019). Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère ? In J. Domingues de Almeida, S. Auf des Maur Tomé, F. Bacquellaine, M. Barros Lorenzo, I. Margarida Duarte, N. Hurst, A. Kind, P. Nicolas Martinezet, & S. Valente Rodriguez (Eds.), *Para lá da tarefa: Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 325–342). FLUP. <https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18>

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.

VALERIA EMI SGUEGLIA holds a PhD in philosophy from Jean Moulin University (Lyon 3) and a PhD in French studies from the University of Aberdeen (Scotland). There, she served as a teaching assistant from 2009 to 2013. She previously taught at Jean Moulin University (2001–2003) and at the University of Toulon (2003–2008). From 2016 to 2021, she worked as an assistant professor of French in Taiwan at Da-Yeh University and National Chengchi University. Her fields of expertise are 20th-century French literature, Indian Buddhist philosophy, and language didactics. Her publications include a short essay on Nietzsche, comparative philosophy articles exploring the notion of reductionist identity, and others on Yourcenar, Ortese, Caillois, Jabès, and Huxley. valeriaemimara@gmail.com

VALERIA EMI SGUEGLIA est titulaire d'un doctorat en philosophie de l'Université Jean Moulin (Lyon 3) et d'un doctorat en études françaises de l'Université d'Aberdeen (Écosse). Dans cette université, elle a été assistante d'enseignement (TA) de 2009 à 2013. Auparavant, elle a enseigné à l'Université Jean Moulin (2001–2003) et à l'Université de Toulon (2003–2008). De 2016 à 2021, elle a travaillé comme professeure adjointe de français à Taïwan, à l'Université Da-Yeh et à l'Université nationale Chengchi. Ses recherches portent sur la littérature française du vingtième siècle, la philosophie bouddhiste indienne et la didactique des langues. Parmi ses publications figure un court essai sur Nietzsche, des articles de philosophie comparée explorant la notion d'identité réductionniste, et d'autres sur Yourcenar, Ortese, Caillois, Jabès, Huxley. valeriaemimara@gmail.com

TEACHING PHILOSOPHY STATEMENT: IT IS TIME TO THINK OUTSIDE THE BOX

NAZLEE SHARMIN, AVA K. CHOW *University of Alberta*

ABSTRACT. The teaching philosophy statement in Canadian academia is integral to applying for faculty positions, promotions, awards, and grants. However, the notion of philosophy is quite unfamiliar to many science students and educators, which is one main audience for this Note from the Field. Moreover, teaching is no longer limited to a traditional didactic model. During the COVID-19 pandemic, many new technology-infused, online, and hybrid teaching models became popular. Years-old philosophies no longer fit with many of the latest innovative teaching approaches. We suggest considering some creative but equally effective alternatives for formal teaching philosophy statements. A reflective essay or short video introduction are two such possibilities which can be equally effective in evaluating one's teaching practices and goals.

DÉCLARATION DE PHILOSOPHIE PÉDAGOGIQUE : IL EST TEMPS DE PENSER AUTREMENT

RÉSUMÉ. Une déclaration de philosophie pédagogique est cruciale pour postuler à des postes d'enseignement, obtenir des distinctions et des financements dans les universités canadiennes. Cependant, la philosophie est souvent mal comprise par de nombreux étudiants et enseignants en sciences. L'enseignement ne se limite plus à un modèle didactique traditionnel. Pendant la pandémie, de nombreux nouveaux modèles d'enseignement, intégrant des technologies, en ligne et hybrides, sont devenus populaires. Les anciennes philosophies ne correspondent pas aux approches pédagogiques récentes. Nous suggérons des alternatives créatives pour les déclarations de philosophie pédagogique formelles. Un essai réflexif ou une brève vidéo introductive sont deux options qui peuvent s'avérer aussi efficaces que la méthode traditionnelle pour évaluer les pratiques et objectifs pédagogiques d'une personne.

In Canadian academia, the teaching philosophy statement (TPS) is now a common requirement for applications to faculty positions, promotions, teaching awards, and grants (Schönwetter et al., 2002). Outside Canada, higher educational institutes in many countries worldwide also require a teaching portfolio and TPS to support a candidate's teaching expertise.

TEACHING PHILOSOPHY STATEMENT: WHAT DO WE KNOW, AND WHERE DO WE STRUGGLE?

The concept of the TPS is rooted in self-reflection. According to Chism (1998), the TPS reflects one's teaching, emphasizing teaching goals, actions, and visions for personal and professional development. More simply, a TPS explains what we do in class and why we do it (Beatty et al., 2009). A TPS documents the guiding principles of our teaching pedagogy and how we put them into practice (Kenny, 2015). A spectrum of guidelines is available (Chism, 1998; Goodyear & Allchin, 1998) and many are adopted by the teaching and learning centres of several leading universities (e.g., the Michael V. Drake Institute for Teaching and Learning at the Ohio State University and the Centre for Teaching Support & Innovation at the University of Toronto). Chism has outlined five components for an impactful TPS: conceptualization of learning, perception of teaching, goals for students, implementation of the philosophy, and a professional growth plan. Chism's outline has been adopted by many teaching and learning centres as a golden guideline for writing a TPS (see the two institutions mentioned previously). However, the suggestions made by Goodyear and Allchin (1998), which are different from Chism's, are also popular. According to Goodyear and Allchin, a TPS needs to integrate teaching responsibilities, expertise, relationships with students, approaches to create a learning environment, teaching strategies, teaching innovation, and learning outcomes for a student. Thus, there is not only one model; several do exist. For their part, Schönwetter et al. (2002) have described another conceptual model of the TSP, and a corresponding evaluation rubric to assess it.

Conceptualizing one's teaching philosophy and choosing the best guide to write a personalized TPS can therefore be quite challenging for candidates applying to a teaching position or for educators early in their careers (Richlin, 1995). A study by Perlman et al. (1996) assessed application documents submitted for a tenured track assistant professor position in cognitive psychology. The findings revealed that most candidates failed to emphasize teaching in their submitted document; many never reflected on their teaching practices and received no guidance on developing a TPS. To write a good TPS, one should understand previously established

educational theories and reflect on theory-driven practices. However, many scholars (and especially those in the sciences) are skeptical of philosophies, as philosophy is generally not included in traditional science curricula (Fjelland, 2022).

EDUCATION TODAY HAS MANY FACES, AND SO DO EDUCATORS

The type of education delivery and the role of an educator within a given context can vary widely. Higher educational institutes increasingly enrol a mixed group of learners with various pedagogical and andragogical learner characteristics (Dachner & Polin, 2016). In Canadian higher education, teaching is no longer limited to a traditional didactic model. As a result of the COVID-19 lockdowns, many educators moved their teaching to online or hybrid platforms. In an asynchronous online course, the students might never meet the instructors in person, yet the virtual relationship between student and teacher is far beyond what is expected in traditional teaching. Many faculty members play roles as mentors, supervise research students, and provide career guidance to junior faculty.

In medical, dental, and other health professional schools in Canada, a clinical faculty's teaching responsibilities differ from traditional didactic teaching. Simulation-based teaching requires skillsets and approaches from an instructor that are significantly different from classroom teaching. Moreover, mentorship and preceptorship are integral to health professional education, which also varies widely from conventional classroom teaching. A growing number of educational institutes are embracing technology-infused active learning strategies to promote student engagement. Active learning strategies shift the teacher's role from a traditional lecturer to a facilitator, delegator, or demonstrator. Many educational institutes offer sample TPSs like those found at the University of Iowa and the University of Michigan (Center for Research on Learning and Teaching, 2021; Office of Consultation and Research in Medical Education, 2024). However, none of these sample TPSs demonstrate an entirely online teaching experience, teaching in simulation, or experience of a preceptor in clinical teaching.

Young clinical faculty and other health professionals seeking to apply for clinical teaching positions are thus often perplexed by the existing teaching philosophies and lack of guidance on writing a TPS that matches their unique teaching approaches and experiences. This is why, in this Note from the Field, we suggest moving outside of the TPS box.

IT IS TIME TO THINK OUTSIDE THE BOX

When hiring for a faculty position, employers read the TPS of a candidate to learn about their future ideas and goals for teaching, as well as their effectiveness and willingness to reflect and improve teaching in response to student and peer evaluation (Faragher et al., 2019). Instead of a TPS, an application document can be a reflective essay on pedagogical goals and practices summarizing one's thoughts and plans for teaching. Reflection is generally defined as looking back at an event and its consequences with an attempt to understand the reasons and identify the lessons learned. This approach helps educators re-evaluate their teaching and uncover hidden beliefs, potential, and room for improvement (Farrell & Kennedy, 2019; Loughran, 2002). A sample reflective essay is provided in Table A1.

A similar but more innovative approach would be to ask for a video introduction as an application requirement. In a short video introduction, the candidate could be asked to introduce themselves, talk about their teaching practices, and elucidate a plan to improve their teaching. They can also be asked to answer the question of what, in their opinion, makes them a good educator. A sample set of instructions for creating a video are demonstrated in Figure A1, with screenshots from a sample video shown in Figure A2. Such a video will allow employers to learn about the candidate's pedagogical approaches and plans for improvement. Moreover, such a short video clip will also reveal the candidate's ability to organize ideas and present them in a lucid, concise, and compelling manner.

In conclusion, while traditional TPSs serve educators well for conventional didactic teaching, non-traditional TPS formats may be better suited to allow candidates to highlight and demonstrate their unique approaches to teaching, especially in a still rapidly evolving educational landscape.

REFERENCE

- Beatty, J. E., Leigh, J. S. A., & Lund Dean, K. (2009). Finding our roots: An exercise for creating a personal teaching philosophy statement. *Journal of Management Education*, 33(1), 115–130. <https://doi.org/10.1177/1052562907310642>
- Center for Research on Learning and Teaching. (2021). *Teaching Philosophies from U-M*. University of Michigan. <https://crlt.umich.edu/tstrategies/tstpum>
- Chism, N. V. N. (1998). Developing a philosophy of teaching statement. *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*, 9(3). <https://podnetwork.org/content/uploads/V9-N3-Chism.pdf>
- Dachner, A. M., & Polin, B. (2016). A systematic approach to educating the emerging adult learner in undergraduate management courses. *Journal of Management Education*, 40(2), 121–151. <https://doi.org/10.1177/1052562915613589>

- Faragher, R, Benson, K., & Whitlock, G. (2019, May 2). The importance of your teaching philosophy in the academic portfolio. *University of Queensland Institute for Teaching and Learning Innovation*. <https://itali.uq.edu.au/blog/2019/05/blog-post-%E2%80%93-importance-your-teaching-philosophy-academic-portfolio>
- Farrell, T. S. C., & Kennedy, B. (2019). Reflective practice framework for TESOL teachers: One teacher's reflective journey. *Reflective Practice*, 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539657>
- Fjelland, R. (2022). Teaching philosophy of science to science students: An alternative approach. *Studies in Philosophy and Education*, 41(2), 243–258. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09802-8>
- Goodyear, G.E., & Allchin, D. (1998). Statements of teaching philosophy. In M. Kaplan (Ed.), *To Improve the Academy* (Vol. 17, pp. 103–122). New Forums Press. <https://dx.doi.org/10.3998/tia.17063888.0017.010>
- Kenny, N. (2015, September). *Writing a teaching philosophy statement*. University of Calgary Taylor Institute for Teaching and Learning. <https://taylorinstitute.ucalgary.ca/resources/writing-a-teaching-philosophy-statement>
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Office of Consultation and Research in Medical Education. (2024). *Developing a Teaching Portfolio*. The University of Iowa. <https://ocrme.medicine.uiowa.edu/teaching-portfolio>
- Perlman, B., Marxen, J. C., McFadden, S., & McCann, L. (1996). Applicants for a faculty position do not emphasize teaching. *Teaching of Psychology*, 23(2), 103–104. https://doi.org/10.1207/s15328023top2302_7
- Richlin, L. (1995). A different view on developing teaching portfolios: Ensuring safety while honoring practice. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(1), 161–178.
- Schönwetter, D. J., Sokal, L., Friesen, M., & Taylor, K. L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 83–97. <https://doi.org/10.1080/13601440210156501>

APPENDIX

TABLE A1: A sample reflective essay with general guidelines for preparing the document

(i) General Instruction (provided by an employer) Please provide a reflective essay answering questions from the following list. Note that some questions may not apply to your experience or expertise. Word limit: 2,000. - Describe your experience as an educator. What do you teach? Who are your learners? - What makes you an exceptional educator? What is unique about your teaching practice? Why do you choose that teaching practice? - Describe an experience that makes you proud as an educator. - Describe a challenging experience as an educator.
(ii) A Sample Reflective Essay My Teaching Practices: A Reflection [First name] [Last name] Not too long ago, when I started my undergraduate studies, I was exceedingly motivated and excited to learn. I enrolled in the program of my dreams. Everything started perfectly. However, I soon struggled to stay attentive in class, even though I was highly interested in the topic! Now, as an educator, I see my old self in my students – the same enthusiastic and curious mind. I realize that to keep the students vigilant, I need to feed their inquisitive minds, keep their excitement thriving, and inspire them to become lifelong learners. Every day, my students remind me of the importance of my role as an educator. I am a clinical instructor, teaching my students how to operate dental procedures in a simulated environment. My students are in the 1st year of the Dentistry program. My teaching environment is a simulation lab, where students work on plastic mannequins. In my opinion, what makes my teaching style unique is that I constantly remind students of their future goals and expectations. I emphasize that a mannequin is too perfect compared to a real human. I also highlight how they must consider a person’s consent, personality, and comfort when working with an actual patient. Student feedback shows that many students find this teaching approach encouraging and helps them prepare for their transition to a clinical setting.
General Instruction (provided by an employer) Please provide a 10-minute video describing your teaching practice and a plan to improve your teaching. You can choose to answer the following questions in your video presentation. Note that some questions may not apply to your experience or expertise. - What do you teach, and how do you teach it? Who are your students? - What makes you an exceptional educator? What is unique about your teaching practice? Why do you choose that teaching practice? - How do you plan to improve yourself as an educator?

FIGURE A1. Example of general instructions for creating a video presentation

These instructions can be provided by the employer; the guiding questions can be modified according to the needs of the position.



FIGURE A2. Screenshots from a sample video explaining one's teaching practices

This sample video is created using an AI-generated avatar by Playground AI (<https://playground.com/>), with a voice generated by ElevenLabs (<https://elevenlabs.io/>). D-ID (<https://www.d-id.com/>) was used to animate the avatar. Camtasia (<https://www.techsmith.com/camtasia>) was used for compilation and editing. The complete video file can be accessed [here](#).

NAZLEE SHARMIN is an associate teaching professor at the Mike Petryk School of Dentistry at the University of Alberta in Canada. She completed her PhD in Physiology, Cell, and Developmental Biology and an MEd from the University of Alberta. Her research interest focuses on developing technologies in classroom teaching to improve students' learning experiences. nazlee@ualberta.ca

AVA K. CHOW is an associate professor at the Mike Petryk School of Dentistry at the University of Alberta in Canada. She completed her PhD in Medical Sciences and an MEd from the University of Alberta. Her research interests include examining technology in education, foundational science education, and student wellness. In the lab, she studies the linkages between oral and systemic health. akchow@ualberta.ca

NAZLEE SHARMIN est professeure agrégée d'enseignement à l'École de dentisterie Mike Petryk de l'Université de l'Alberta, au Canada. Elle a obtenu un doctorat en Physiology, Cell, and Developmental Biology, ainsi qu'une maîtrise en éducation (MEd) de l'Université de l'Alberta. Son domaine de recherche se concentre sur le développement de technologies d'enseignement en classe afin d'optimiser l'expérience d'apprentissage des étudiants. nazlee@ualberta.ca

AVA K. CHOW est professeure agrégée à l'École de dentisterie Mike Petryk de l'Université de l'Alberta, au Canada. Elle a obtenu un doctorat en sciences médicales et une maîtrise en éducation (MEd) de l'Université de l'Alberta. Ses champs d'intérêt sont multiples : elle examine l'intégration des technologies dans l'éducation, elle s'intéresse à l'enseignement des sciences fondamentales ainsi qu'au bien-être des étudiants. En laboratoire, elle étudie les liens entre la santé bucco-dentaire et la santé systémique. akchow@ualberta.ca