



Editor-in-Chief
TERESA STRONG-WILSON

In this issue/Dans ce numéro

Witnessing as pedagogy: Translating Indigenous knowledges into practice

• *Dustin William Louie, Yvonne Poitras Pratt, & Terry Lynn Luggi*

Vitality and teaching Indigenous literatures: A métissage

• *Adrian M. Downey, Susan Legge, & Yelena Smith*

Éducation informelle au sein d'une dyade pédagogique dans l'éducation interculturelle bilingue : exploration d'une approche d'évaluation

• *Carlo Prévil et Katerin Arias Ortega*

Influence de l'écriture de textes identitaires sur le rapport à l'écrit d'élèves de la sixième année du primaire au Québec (11-12 ans)

• *Céline Renaulaud*

Pushed to the periphery: A review of the literature on the salient issues facing internationally educated teachers in the Canadian education system

• *Lucas Skelton*

Engaging contested minoritized commemorations: A métissage inspired inquiry into a vandalized bilingual (French-English) stop sign

• *David Scott, Raphaël Gani, & Jessica Gobran*

Perceptions du personnel enseignant et des garçons à l'égard de la relation enseignant-élève au secondaire : des marques d'affectivité, d'attirance et de violence se dessinent

• *Carl Beaudoin et Gabriel Barbeau-Hénault*

Pratiques au sein d'une approche intégrée d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture au moyen de la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde

• *Judith Beaulieu, Noémia Ruberto, Edith Jolicoeur, Marilyn Dupuis-Brouillette, André C. Moreau et Naomi Labrosse-Noury*

"It's not just a picture book!": Expanding ideas of multiliteracies through the creation and assessment of a multimodal assignment

• *Claire Ahn, Rebecca Evans, & Jane Chin*

The coronavirus as break boundary: Navigating new landscapes in New Brunswick education

• *Matthew R. T. McGuire*

Le développement du savoir stratégique des enfants qui réalisent des projets en contexte d'éducation à domicile

• *Sylvie Viola, Émilie Tremblay-Wragg, Cynthia Vincent et Marine Dumond*



MCGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 60 NUMBER 2 Spring 2026
VOLUME 60 NUMÉRO 2 Printemps 2026



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 Number/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.

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill.

This is an open access journal whose contents are distributed under the terms of the Creative Commons License CC BY-NC-ND 4.0 which permits unrestricted non-commercial use and sharing with attribution, but prohibits the distribution of derivatives or modified versions.

© 2026 Revue des sciences de l'éducation de McGill. Il s'agit d'une revue en libre accès dont le contenu est distribué selon les modalités de la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0, laquelle permet l'utilisation et le partage à des fins non commerciales avec attribution, mais interdit la diffusion de versions dérivées ou modifiées.

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 : **Harrison Campbell** (St. Mary's University), **Justine Castonguay-Payant** (Université de Montréal), **Martine De Grandpré** (Université du Québec à Montréal), **Stephanie Ho** (McGill University), **Julie Lachapelle** (Université du Québec à Montréal), **Joanne Pattison-Meek** (Bishop's University), **Vander Tavares** (Inland Norway University of Applied Sciences), **Valdin Teague Tsopgny** (Université du Québec à Trois-Rivières)

MANAGING EDITORS / DIRECTRICES DE RÉDACTION : **Isabel Meadowcroft & Mary Sauvé**

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD / COMITÉ DE RÉDACTION CONSULTATIF INTERNATIONAL : **David Austin, Anila Asghar, Ann Beamish, Dave Bleakney, Saouma Boujaoude, Katie Bryant, Casey M. Burkholder, Patrick Charland, Stéphane Cyr, Anne-Marie Dionne, Sylvain Doussot, Christine Forde, Budd Hall, Rita Hofstetter, 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, Verna St Denis, Lisa Starr, Angelina Weenie, John Willinsky, Hagop A Yacoubian & Paul Zanazanian**

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : **McGill**

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

TRANSLATION / TRADUCTION : **Kayla Fanning & Lysanne Rivard**

COPYEDITING / RÉVISION : **Zachary Kay, Isabel Meadowcroft & Mary Sauvé**

McGill Journal of Education is a partner member of Érudit.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* est une
revue partenaire d'Érudit.

The logo for Érudit, featuring the word "érudit" in a bold, red, sans-serif font. The "é" is stylized with a red accent.

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

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

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

SPRING 2026 VOL. 60 N°2

PRINTEMPS 2026 VOL. 60 N°2

I Editorial

Éditorial

- TERESA STRONG-WILSON, VALDIN TEAGUE, JUSTINE CASTONGUAY-PAYANT, JULIE LACHAPELLE, VANDER TRAVARES, & MARTINE DE GRANDPRÉ

14 Witnessing as pedagogy: Translating Indigenous knowledges into practice

Le témoignage comme approche pédagogique : mettre en pratique les savoirs autochtones

- DUSTIN WILLIAM LOUIE, YVONNE POITRAS PRATT, & TERRY LYNN LUGGI

38 Vitality and teaching Indigenous literatures: A métissage

Vitalité et enseignement des littératures autochtones : un métissage

- ADRIAN M. DOWNEY, SUSAN LEGGE, YELENA SMITH

61 Éducation informelle au sein d'une dyade pédagogique dans l'éducation interculturelle bilingue : exploration d'une approche d'évaluation

Informal education within a pedagogical dyad in intercultural bilingual education: Exploring an evaluation approach

- CARLO PRÉVIL ET KATERIN ARIAS ORTEGA

93 Influence de l'écriture de textes identitaires sur le rapport à l'écrit d'élèves de la sixième année du primaire au Québec (11-12 ans)

The influence of writing identity texts on the relationship to reading and writing for 6th grade students in Quebec (ages 11-12)

- CÉLINE RENAULAUD

113 Pushed to the periphery: A review of the literature on the salient issues facing internationally educated teachers in the Canadian education system

Repoussé.e.s à la périphérie : revue de la littérature sur les enjeux saillants auxquels font face les enseignant.e.s formé.e.s à l'étranger dans le système éducatif canadien

- LUCAS SKELTON

- 139 Engaging contested minoritized commemorations: A métissage inspired inquiry into a vandalized bilingual (French-English) stop sign
Aborder les commémorations minorisées et contestées : un métissage à partir de panneaux d'arrêt bilingues (français-anglais) vandalisés
 • DAVID SCOTT, RAPHAËL GANI, & JESSICA GOBRAN
- 164 Perceptions du personnel enseignant et des garçons à l'égard de la relation enseignant-élève au secondaire : des marques d'affectivité, d'attirance et de violence se dessinent
Teachers' and boys' perceptions of the teacher-student relationship in high school: Signs of affectivity, attraction, and violence emerge
 • CARL BEAUDOIN ET GABRIEL BARBEAU-HÉNAULT
- 185 Pratiques au sein d'une approche intégrée d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture au moyen de la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde
Practices within an integrated approach to teaching oral language, reading, and writing through children's literature for students with severe to profound intellectual disabilities
 • JUDITH BEAULIEU, NOÉMIA RUBERTO, EDITH JOLICOEUR, MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE, ANDRÉ C. MOREAU ET NAOMI LABROSSE-NOURY
- 210 "It's not just a picture book!": Expanding ideas of multiliteracies through the creation and assessment of a multimodal assignment
« Ce n'est pas qu'un livre illustré ! » : élargissement de la conception des littératies multiples grâce à la création et à l'évaluation d'un devoir multimodal
 • CLAIRE AHN, REBECCA S. EVANS, & JANE CHIN
- 228 The coronavirus as break boundary: Navigating new landscapes in New Brunswick education
Le coronavirus comme facteur de rupture : exploration de nouveaux horizons dans le domaine de l'éducation au Nouveau-Brunswick
 • MATTHEW R. T. MCGUIRE

- 251 Le développement du savoir stratégique des enfants qui réalisent des projets en contexte d'éducation à domicile
Developing strategic knowledge in children who carry out projects in a home-schooling context
• SYLVIE VIOLA, ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG, CYNTHIA VINCENT ET MARINE DUMOND

NOTE FROM THE FIELD / NOTE DU TERRAIN

- 276 Contribution à la critique du baratin génératif : une auto-enquête sur l'usage de l'intelligence artificielle générative en didactique des sciences humaines et sociales
Contribution to a critique of generative bullshit: A self-inquiry into the use of generative artificial intelligence in the teaching of the humanities and social sciences
• MARC-ANDRÉ ÉTHIER, DAVID LEFRANÇOIS, RAPHAËL DESORMEAUX, FRÉDÉRIC DESCHENAUX ET KEVIN PÉLOQUIN
- 289 Les résidences de la pédagogie : qui s'empare de ce nouvel espace d'expérimentation pour innover dans l'enseignement supérieur français?
Pedagogical residencies: Who is seizing this new opportunity for experimentation and innovation in higher education in France?
• JOANNA DUVAL, CATHY PERRET ET JULIETTE BREY-XAMBEU
- 302 The importance of creative problem solving: Reflections on my Master's thesis journey
L'importance de la résolution créative de problèmes : réflexions sur mon parcours de mémoire de maîtrise
• ROSELYN GISHEN

EDITORIAL

With electronic access and advance publication, the journal issue is almost becoming an anachronism. Whereas at one time, readers might have sampled an entire issue in the same way they would have perused a compelling book, we now tend to seek out the one article that interests us. To read other articles adjoining that one would be browsing, a behaviour that we can still do in some libraries and now even electronically, with the depiction of what a shelf might look like if all the books and volumes were arranged physically. But do we have time for that, or inclination? Special journal issues we might read in a way similar to a good book because the articles, even if various and diverse, address the “same” topic that interests us. Because *The McGill Journal of Education* is a generalist journal in education, the topical reach of its articles in any given issue is often quite wide. One of the most frequent words used in MJE editorials for general issues is that of “range”: the issue highlights a wide range of subjects, concerns, questions, research communities, research methods. If a MJE general issue constitutes a book, it is an eclectic one, where the main connection that links these articles in this issue is date of article acceptance. However, like other general issues published in the journal, the present one (60:2) is no exception in containing articles and Notes from the Field that offer rich and deep insights for educational theory, practice, and policymaking. We invite you to sample them! And not just the one article/topic you were looking for but another one as well. In short, in this editorial, we want to celebrate the serendipity that the journal issue represents. Serendipity is a word that captures the elation that readers might have in stumbling across the unexpected.

Each of the 11 articles in this issue (six in English; five in French) along with three Notes from the Field (two in French; one in English) offers something distinctive, coming from a particular process, place, position, argument or concern. As with other MJE general issues, we have fallen back on arranging these pieces as we might if they were on a bookshelf by subject – this to encourage browsing. So, the first three address Indigenous issues in education (Indigenous witnessing, Indigenous literature in the classroom, culturally appropriate and attuned practices). This last article also focuses on bilingualism, and its next three neighbours on this issue’s

shelf likewise tackle questions of language (plurilingualism and writing practices; linguisticism and discrimination towards international students; and contesting commemorations along linguistic lines). Three articles then follow, each addressing a different focus or question in teaching and learning: student well-being, the teacher-student relation, and explicit teaching of students with special needs. The final three articles might seem to be only tangentially related: one sharing a promising multimodal strategy/assessment for the classroom, the second one asking us to revisit Covid and blended classroom environments as a “break boundary” experience that cannot be undone, and the third one inviting us to re-look at the home as a place of rich learning, especially as a site of metacognitive development. However, if read together, they could speak to one another. The three Notes from the Field could not be more different: one on generative AI as bullshit; one advocating for organizations to make room for pedagogical accompaniment and support; the third on the (creative) value of a shifting, winding road in undertaking a Master’s thesis (or PhD). Short summaries of these 11 articles and three Notes follow. We hope that, in reading 60:2, you might be able to experience serendipity by sampling (more than) one article or Note. Turning now to the summaries...

Louie and Poitras Pratt developed Indigenous witnessing to respond to the urgent need for Indigenous teaching practices in Indigenous courses, which are increasingly compulsory in university programs. Louie is Dakelh, Poitras Pratt is Métis, and they worked in collaboration with a Dakelh Knowledge Keeper, Terry Lynn Luggi. Louie, Poitras Pratt, and Luggi first address the appropriateness of using Indigenous knowledges in the classroom, here especially as Dakelh-inspired witnessing was being taught on Blackfoot territory; more, that students tend to be non-Indigenous. What follows is how they worked through the tensions of using Indigenous knowledges in the classroom and then their elaboration of developing an Indigenous education course centred on Dakelh-inspired witnessing practices, what they learned in the process and what all took away and to heart.

The next article addresses the dearth of research on teaching to Indigenous literature that is locally-specific, here within the unceded and unsundered territory of the Mi’kmaq, Mi’kma’ki in Atlantic Canada. Written as a braiding of life stories and reflections among three co-authors (Downey, Legge, and Smith), who took part in a graduate course called “Indigenous Literatures in the Classroom” taught by the first

author, Adrian M. Downey (of Indigenous and settler ancestry), we hear their *métissaged* conversations concerning: identity, colonialism, decolonization, Indigeneity, anxieties, ethically-informed choices. The conversations traverse three strands: who the co-authors are; reading and learning; and teaching, with discussion threads picked up by each in turn such as the notion of “enough” when Downey mulls over the meaning of the Mi’kmaw concept of *netukulimk*. The article ends on a note of humour and the importance of laughter in the classroom, especially when amidst stories involving trauma.

The study conducted by Prévél and Arias Ortega focuses on a pedagogical dyad composed of a lead teacher and a traditional educator, as part of a bilingual intercultural education program in Chili. This article presents the validation of a questionnaire administered to 50 lead teachers and 105 traditional educators to measure perceptions of informal training within the pedagogical dyad. In addition to this validation, the results contribute to the revalorization of the shared-time implementation approach in order to provide Indigenous communities with socially and culturally relevant education through the development of new skills in cooperation and intercultural communication.

Against the backdrop of Quebec schools' welcoming a growing number of students from immigrant backgrounds, Renaulaud's study examines the role of writing identity-related texts in shaping the relationship to writing (RW) among allophone elementary school students. Based on interviews with linguistically diverse sixth-grade students, the author explores the four dimensions of RW (affective, axiological, conceptual, and praxeological) as outlined in the work of Blaser et al. (2015). The results show that writing texts that explore identity have the potential to change not only the relationship that multilingual students have with writing, but also that of French-speaking students in regular classrooms.

Skelton reviews research on the issues facing internationally educated teachers (IETs) in Canada, including recertification, linguicism, discrimination, diversity, and inclusion. Following an overview and analysis of these issues, Skelton explores the financial, academic, linguistic, and acculturative support the IETs can access and the push to diversify the teaching force. The final part of the article maps the gaps in the literature including the lack of symmetry among provincial recertification processes throughout the country in addition to calling on scholars to undertake

studies to understand the IET experience and include these teachers in more significant numbers in the Canadian school system.

The title speaks eloquently to the subject of the article: “Engaging contested minoritized commemorations: A métissage inspired inquiry into a vandalized bilingual (French-English) stop sign.” The article takes the form of a three-way conversation (a métissage, in three-columned portioned text) among three authors: Scott, an Anglo-Canadian man (of Scottish and Franco-American descent), Gani, a Franco-Québécois man of Berber descent and Gobran an Anglo-Canadian woman of Coptic Egyptian descent. The pretext? The French word “Arrêt” painted out (erased) in seven of 18 bilingual (French/English) stop signs in Calgary, Alberta. The article probes what such events mean for relational classroom pedagogies while navigating difficult conversations around minorities and contested commemorations.

Beaudoin and Barbeau-Hénault’s study examines the reported perceptions of teachers and boys regarding the teacher-student relationship (TSR) in secondary school in the Centre-du-Québec region. Using an interpretive qualitative approach, the thematic analysis of the data highlights the roles that emotionality, conflictual relationships, attraction, active listening, and violence may play in TSRs. Although the authors believe that attachment theory offers little explanation for certain dimensions that may influence the TSR, they emphasize the need for further research to better understand the motives behind violent or intimidating behaviours directed toward teachers, especially women.

Beaulieu, Ruberto, Jolicoeur, Dupuis-Brouillette, Moreau, and Labrosse-Noury’s article follows up on their previous research on adapting an integrated approach to teaching speaking, reading, and writing through children’s literature to the individual characteristics of students with severe to profound intellectual disabilities. The objective of the study is to provide an overview of the practices implemented by the participants. A descriptive and qualitative methodology was employed, and workshops designed in accordance with adapted principles were offered to the participating teachers. The results indicate that student progress is observed when teachers are more explicit, focused, flexible, and individualized in their instruction.

Distinctive about “It’s not just a picture book” by Ahn, Evans and Chin is how these two teacher-researchers and their former student used a multiliteracies framework with secondary English teacher candidates, drawing on a picture book (called *The Cow Book*) to invite students to create a digital storybook. Teacher candidates then used a video platform to assess their own creations. There is a very visceral sense to how theoretical understandings of multiliteracies and multimodalities translate into meaningful teaching, learning, and assessment. The article is distinctive, too, in foregrounding the conversation that took place among the three during their narrative inquiry process. They conclude that a multiliteracies pedagogy involves far more than using technology and that it can contribute in vital ways to teachers’ becoming more critical and creative thinkers.

McGuire invokes Marshall McLuhan’s borrowing of the phrase “break boundary” (when one system changes into another to the point of no return) to name what students and teachers were undergoing during and after Covid in rural education in New Brunswick. While a similar phenomenon (i.e., blended environments) happened nationally and globally, the New Brunswick context afforded a situation in which to study students’ and teachers’ experiences of these changes up close. McGuire was both a doctoral student and the school’s technology subject coordinator at the time. The article provides an inside look at how teachers and students experience changes that turn out to be not temporary but enduring, thus affording a glimpse into what living inside of a break boundary might mean for education.

The collaborative research conducted by Viola, Tremblay-Wragg, Vincent, and Dumont shows that homeschooling, often viewed as an alternative option, can become a rich environment for metacognitive development. By supporting five families in carrying out open-ended projects that engage metacognitive strategies, the researchers highlight the evolution of the children’s strategic knowledge and autonomy. Furthermore, the study reveals a shift in the role of mothers as educators, which is now more focused on guidance than on the transmission of knowledge. The findings underscore the importance of supporting families in creating environments conducive to independent learning.

The Note from the Field proposed by Éthier, Lefrançois, Desormeaux, Deschenaux, and Péloquin stems from the need to account for the effects of using a generative artificial intelligence (genAI) system in research and education. It is based on an intensive self-study, involving approximately 100 hours of dialogue and more than 500 exchanges with ChatGPT-4. The approach does not gloss over the unexpected events and failures of the process but treats them as scientific data, revealing the need for a rigorous approach in the age of genAI. The authors introduce the concept of generative bullshit and demonstrate that genAI is not a partner but an opaque system that must be brought under control.

In a context where higher education faculty members are facing an increasing workload and a proliferation of reforms, supporting pedagogical innovation represents a major challenge. Duval, Perret, and Brey-Xambeu's Note describes "pedagogical residencies", an initiative launched in 2019 in Bourgogne-Franche-Comté to support teaching teams in their innovation projects. Based on administrative data collected between 2019 and 2024, the analysis shows that participation in these programs varies depending on institutional resources and the motivations of those involved. This reflection underscores that pedagogical innovation is not solely a matter of individual will but also depends on organizational conditions that enable sustained engagement despite growing professional overload.

We don't often hear about what it feels like for graduate students to complete long research works, like a thesis or dissertation. Gishen is now a second-year PhD student. However, she takes this opportunity — before she forgets, as new memories (of the PhD journey) take their place — of looking back on the experience of her Master's. "The long and winding road" could have been an alternate title for this Note, as Gishen re-visits in turn several challenges she encountered. Challenges became shifts. Shifts opened the way for insights. In attesting to the uncertainty and mutability of the process, Gishen draws attention to the importance of creativity. Being creative became her key resource in aspiring to reach the journey's end.

TERESA STRONG-WILSON, VALDIN TEAGUE TSOPGNY, JUSTINE CASTONGUAY-PAYANT, JULIE LACHAPPELLE, VANDER TAVARES, AND MARTINE DE GRANDPRÉ

ÉDITORIAL

Avec l'accès électronique et la publication en avant-première, le numéro de revue devient presque un anachronisme. Alors qu'autrefois, le lectorat pouvait parcourir un numéro entier comme il l'aurait fait avec un livre captivant, nous avons désormais tendance à rechercher l'article qui nous intéresse. Lire les autres articles qui l'entourent reviendrait à feuilleter la revue, un comportement que nous pouvons encore adopter dans certaines bibliothèques et désormais même en ligne, grâce à la représentation de ce à quoi ressemblerait une étagère si tous les livres et volumes y étaient physiquement disposés. Mais avons-nous le temps pour cela, ou l'envie? On peut lire certains numéros spéciaux de revues un peu comme on lirait un bon livre, car les articles, même s'ils sont variés et diversifiés, traitent du « même » sujet qui nous intéresse. Comme la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* est une revue généraliste consacrée à l'éducation, l'éventail thématique de ses articles dans un numéro est souvent très large. L'un des mots les plus fréquemment utilisés dans les éditoriaux de la *RSÉM* consacrés aux numéros généraux est celui de « portée » : le numéro met en lumière un large éventail de sujets, de préoccupations, de questions, de communautés de recherche et de méthodes de recherche. Si un numéro général de la *RSÉM* constituait un livre, ce serait un ouvrage éclectique, où le principal lien entre les articles de ce numéro serait leur date d'acceptation. Cependant, à l'instar des autres numéros généraux publiés dans la revue, le présent numéro (60:2) ne fait pas exception : il contient des articles et des Notes du terrain qui offrent des perspectives riches et approfondies sur la théorie, la pratique et l'élaboration des politiques en éducation. Nous vous invitons à en découvrir quelques-uns! Et pas seulement l'article ou le sujet que vous recherchez, mais aussi un autre. En bref, dans cet éditorial, nous souhaitons célébrer la *découverte fortuite* que représente ce numéro de la revue. La découverte fortuite est une expression qui rend bien compte de la gaité que nous pouvons ressentir lorsque nous tombons par hasard sur quelque chose d'inattendu.

Chacun des 11 articles dans ce numéro (six en anglais; cinq en français) ainsi que trois Notes du terrain (deux en français; une en anglais) offre quelque chose de distinctif issu d'un processus, d'un lieu, d'une position, d'un argument ou d'une préoccupation particulière. Comme pour les autres numéros généraux de la *RSÉM*, nous avons choisi d'organiser ces articles comme s'ils se trouvaient sur une étagère,

classés par sujet, afin d'encourager le feuilletage. Ainsi, les trois premiers traitent des enjeux autochtones en éducation (les témoignages autochtones, la littérature autochtone en classe, les pratiques culturellement adaptées et respectueuses). Ce dernier article porte également sur le bilinguisme, et les trois articles qui le côtoient sur l'étagère de ce numéro abordent eux aussi des questions linguistiques (plurilinguisme et pratiques d'écriture; linguicisme et discrimination envers les personnes étudiantes étrangères; et contestation des commémorations sur le plan linguistique). Viennent ensuite trois articles, chacun traitant d'un thème ou d'une question différente en matière d'enseignement et d'apprentissage : le bien-être des élèves, la relation personne enseignante-élève et l'enseignement explicite aux élèves ayant des besoins particuliers. Les trois derniers articles peuvent sembler n'avoir qu'un lien ténu entre eux : le premier présente une stratégie et une évaluation multimodales prometteuses pour la salle de classe; le deuxième nous invite à réexaminer la pandémie de la COVID-19 et les environnements d'apprentissage hybrides comme une expérience « qui brise les frontières » et dont on ne peut revenir en arrière; enfin, le troisième nous invite à reconsidérer le domicile comme un lieu d'apprentissage riche, en particulier en tant que terrain propice au développement métacognitif. Toutefois, lus ensemble, ils pourraient se faire écho. Les trois Notes du terrain ne pourraient être plus différentes : l'une qualifie l'IA générative de « baratin »; l'autre préconise que les organisations réservent de l'espace d'accompagnement et au soutien pédagogique; la troisième traite de la valeur (créative) d'un parcours sinueux et changeant dans la réalisation d'une thèse de maîtrise (ou d'un doctorat). Vous trouverez ci-après des résumés de ces 11 articles et de ces trois Notes du terrain. Nous espérons qu'en lisant le numéro 60:2, vous pourrez faire des découvertes inattendues en parcourant (plus d'un) article ou Note. Passons maintenant aux résumés...

Louie et Poitras Pratt ont développé le témoignage autochtone en réponse au besoin urgent de pratiques pédagogiques autochtones dans les cours autochtones, qui sont de plus en plus obligatoires dans les programmes universitaires. Louie est dakelh, Poitras Pratt est métis, et ils ont collaboré avec un gardien du savoir dakelh, Terry Lynn Luggi. Louie, Poitras Pratt et Luggi abordent tout d'abord la question de la pertinence de l'utilisation des savoirs autochtones en classe, en particulier dans le contexte où la pratique du témoignage d'inspiration dakelh était enseignée sur le territoire des Blackfoot; d'autant plus que les élèves sont généralement non autochtones.

Louie, Poitras Pratt et Luggi expliquent ensuite comment ils ont surmonté les tensions liées à l'utilisation des savoirs autochtones en classe, puis décrivent en détail l'élaboration d'un cours d'éducation autochtone axé sur les pratiques de témoignage d'inspiration dakelh, ce qu'ils ont appris au cours de ce processus et ce qu'ils ont retenu et pris à cœur.

Le prochain article aborde le manque de recherches sur l'enseignement de la littérature autochtone ancrée dans un contexte local, en l'occurrence sur le territoire non cédé et non abandonné des Mi'kmaq, le Mi'kma'ki dans le Canada atlantique. Cet ouvrage est le fruit d'un entrelacement d'histoires de vie et de réflexions de trois coauteurs (Downey, Legge, and Smith), qui ont participé à un cours de deuxième cycle intitulé « Les littératures autochtones en classe », donné par le premier auteur, Adrian M. Downey (d'ascendance autochtone et coloniale). Nous entendons leurs conversations « métissées » qui portent sur : l'identité, le colonialisme, la décolonisation, l'autochtonie, les inquiétudes, les choix éthiques. Ces conversations s'articulent autour de trois axes : qui sont les coauteurs; la lecture et l'apprentissage; et l'enseignement, chacun abordant à tour de rôle des thèmes de discussion tels que la notion de « suffisamment » lorsque Downey réfléchit à la signification du concept mi'kmaw de « *netukulimk* ». L'article se termine sur une note d'humour et souligne l'importance du rire en classe, surtout lorsqu'on aborde des récits liés à des traumatismes.

L'étude menée par Prévil et Arias Ortega s'intéresse à la dyade pédagogique, formée d'un enseignant principal et d'un éducateur traditionnel, dans le cadre d'un programme d'éducation interculturelle bilingue au Chili. L'article présente la validation d'un questionnaire administré à 50 enseignants principaux et 105 éducateurs traditionnels visant à mesurer la perception de la formation informelle au sein de la dyade pédagogique. En plus de cette validation, les résultats contribuent à la revalorisation de la démarche de mise en œuvre en temps partagé afin d'assurer aux communautés autochtones une éducation pertinente socialement et culturellement par le développement de nouvelles compétences en coopération et communication interculturelle.

Dans un contexte où les écoles québécoises accueillent un nombre croissant d'élèves issus de l'immigration, l'étude de Renaulaud examine le rôle de l'écriture de textes identitaires sur le rapport à l'écrit (RÉ) d'élèves allophones du primaire. À partir d'entrevues réalisés auprès d'élèves de sixième année linguistiquement hétérogènes, l'autrice explore les quatre dimensions du RÉ (affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique)

selon les travaux de Blaser et al. (2015). Les résultats montrent que l'écriture de textes identitaires a le potentiel de faire évoluer le rapport à l'écrit d'élèves plurilingues, mais également celui des élèves francophones des classes ordinaires.

Skelton passe en revue les recherches portant sur les enjeux auxquels sont confrontés les personnes enseignantes formées à l'étranger (EFÉ) au Canada, notamment la recertification, le « linguicisme », la discrimination, la diversité et l'inclusion. Après un aperçu et une analyse de ces enjeux, Skelton explore le soutien financier, académique, linguistique et d'acculturation auquel les EFÉ peuvent avoir accès, ainsi que les efforts visant à diversifier le corps enseignant. La dernière partie de l'article recense les lacunes dans la littérature, notamment le manque d'uniformité entre les processus provinciaux de renouvellement de certification à travers le pays, et invite les équipes de recherche à mener des études afin de mieux comprendre l'expérience des EFÉ et d'intégrer ces personnes enseignantes en plus grand nombre dans le système scolaire canadien.

Le titre résume parfaitement le sujet de l'article : « Aborder les commémorations minorisées et contestées : un métissage à partir de panneaux d'arrêt bilingues (français-anglais) vandalisés ». L'article prend la forme d'une conversation à trois (un « métissage », présenté sous forme de texte divisé en trois colonnes) entre trois auteurs : Scott, un Anglo-Canadien (d'origine écossaise et franco-américaine), Gani, un Franco-Québécois d'origine berbère et Gobran, une Anglo-Canadienne d'origine copte égyptienne. Le prétexte? Le mot français « Arrêt » a été effacé sur sept des dix-huit panneaux d'arrêt bilingue (français/anglais) de Calgary, en Alberta. L'article explore ce que de tels événements signifient pour les pédagogies relationnelles en classe, tout en abordant des conversations délicates autour de minorités et des commémorations controversées.

L'étude de Beaudoin et Barbeau-Hénault examine les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons concernant la relation personne enseignante-élève (REÉ) au secondaire dans la région du Centre-du-Québec. S'inscrivant dans une approche qualitative interprétative, l'analyse thématique des données met en évidence les rôles que peuvent jouer l'affectivité, les relations conflictuelles, l'attirance, l'écoute et la violence dans la REÉ. Bien que les auteurs estiment que la théorie de l'attachement explique peu certaines dimensions susceptibles d'influencer la REÉ, ils soulignent la nécessité de poursuivre les recherches afin de

mieux comprendre les motifs derrière des comportements violents ou intimidants dirigés envers les membres enseignants, spécialement les enseignantes.

Le texte de Beaulieu, Ruberto, Jolicoeur, Dupuis-Brouillette, Moreau, et Labrosse-Noury fait suite à leur étude antérieure sur l'adaptation de l'approche intégrée d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture avec la littérature jeunesse aux caractéristiques personnelles des élèves ayant une déficience intellectuelle de sévère à profonde. L'objectif de l'étude est de faire un portrait des pratiques mises en œuvre par les participantes. Dans la présente recherche, la méthodologie de nature descriptive et qualitative est privilégiée et des ateliers respectant les principes adaptés sont proposés aux enseignantes participantes. Les résultats indiquent que des progrès chez les élèves sont observés lorsque les enseignantes sont plus explicites, ciblées, flexibles et individualisées dans leur intervention.

Ce qui distingue « Ce n'est pas *qu'un* livre illustré ! » de Ahn, Evans et Chin c'est la façon dont ces deux enseignantes-chercheuses et leur ancienne étudiante ont utilisé un cadre de référence axé sur les littératies multiples auprès de futures personnes enseignantes d'anglais du secondaire, en s'appuyant sur un livre illustré (intitulé « *The Cow Book* ») pour inviter les personnes étudiantes à créer un livre d'histoires numérique. Les futures enseignantes ont ensuite utilisé une plateforme vidéo pour évaluer leurs propres créations. La manière dont les concepts théoriques de la multilittératie et de la multimodalité se traduisent en pratiques *pleines de sens* d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation est très concrète. L'article se distingue également en mettant en avant les échanges qui ont eu lieu entre les trois intervenants au cours de leur processus d'enquête narrative. Ils concluent qu'une pédagogie fondée sur la multilittératie va bien au-delà de la simple utilisation de la technologie et qu'elle peut contribuer de manière essentielle à faire des personnes enseignantes des penseurs plus critiques et créatifs.

McGuire fait référence à l'expression « franchir la frontière » empruntée par Marshall McLuhan (lorsqu'un système se transforme en un autre jusqu'au point de non-retour) pour décrire ce que les élèves et les personnes enseignantes ont vécu pendant et après la pandémie de COVID-19 dans le milieu de l'éducation rurale au Nouveau-Brunswick. Bien qu'un phénomène similaire (c'est-à-dire les environnements hybrides) se soit produit à l'échelle nationale et mondiale, le contexte du

Nouveau-Brunswick a permis d'étudier de près les expériences des élèves et des personnes enseignantes face à ces changements. À l'époque, McGuire était à la fois étudiant au doctorat et coordinateur des cours de technologie à l'école. L'article offre un regard privilégié sur la façon dont les personnes enseignantes et les élèves vivent des changements qui s'avèrent non pas temporaires, mais durables, donnant ainsi un aperçu de ce que pourrait signifier, pour l'éducation, le fait de vivre au cœur d'un « franchissement de la frontière ».

La recherche partenariale menée par Viola, Tremblay-Wragg, Vincent et Dumont montre que l'éducation à domicile, souvent envisagée comme une solution alternative, peut devenir un espace riche de développement métacognitif. En accompagnant cinq familles dans la réalisation de projets ouverts mobilisant des stratégies métacognitives, les chercheuses mettent en lumière l'évolution du savoir stratégique et de l'autonomie des enfants. Plus encore, l'étude révèle une transformation du rôle des mères-éducatrices, désormais plus orienté vers l'accompagnement que vers la transmission. Ces résultats rappellent l'importance de soutenir les familles dans le développement d'environnements favorables à l'apprentissage autonome.

La Note du terrain proposée par Éthier, Lefrançois, Desormeaux, Deschenaux et Péloquin découle du besoin de rendre compte des effets de l'usage d'une intelligence artificielle générative (IAg) en recherche et en éducation. Elle repose sur une autoenquête intensive, impliquant une centaine d'heures de dialogue et plus de 500 échanges avec ChatGPT-4. La démarche ne masque pas les imprévus et les échecs du processus, mais les traite comme des données scientifiques, révélant la nécessité d'une démarche rigoureuse à l'ère de l'IAg. Les auteurs proposent le concept de baratin génératif et montrent que l'IAg n'est pas un partenaire, mais un dispositif opaque à discipliner.

Dans un contexte où les personnes enseignantes du supérieur font face à une intensification de leur charge de travail et à une multiplication des réformes, soutenir l'innovation pédagogique représente un défi majeur. La Note de Duval, Perret et Brey-Xambeu met en lumière les « résidences de la pédagogie », un dispositif né en 2019 en Bourgogne-Franche-Comté pour accompagner les équipes pédagogiques dans leurs projets d'innovation. À partir de données administratives recueillies entre 2019 et 2024, l'analyse montre que l'engagement dans ces dispositifs varie selon les ressources institutionnelles et les motivations des acteurs. Cette

réflexion rappelle qu'innover en pédagogie ne relève pas uniquement de la volonté individuelle, mais dépend aussi des conditions organisationnelles permettant un engagement durable malgré la surcharge professionnelle croissante.

On entend rarement parler de ce que ressentent les personnes étudiantes diplômées lorsqu'elles mènent à bien de longs travaux de recherche, comme une thèse ou un mémoire. Gishen est aujourd'hui étudiante en deuxième année de doctorat. Elle profite toutefois de cette occasion – avant que ses souvenirs ne s'estompent, remplacés par de nouveaux (liés à son parcours doctoral) – pour revenir sur son expérience de maîtrise. « Le chemin long et sinueux » aurait pu être un autre titre pour cette Note du terrain, alors que Gishen revient tour à tour sur plusieurs défis qu'elle a rencontrés. Les défis se sont transformés en tournants. Ces tournants ont ouvert la voie à des prises de conscience. En témoignant de l'incertitude et de la mutabilité du processus, Gishen attire l'attention sur l'importance de la créativité. La créativité est devenue sa ressource clé pour aspirer à atteindre la fin de ce parcours.

TERESA STRONG-WILSON, VALDIN TEAGUE TSOPGNY, JUSTINE CASTONGUAY-
PAYANT, JULIE LACHAPELLE, VANDER TAVARES ET MARTINE DE GRANDPRÉ

WITNESSING AS PEDAGOGY: TRANSLATING INDIGENOUS KNOWLEDGES INTO PRACTICE

DUSTIN WILLIAM LOUIE *University of British Columbia*

YVONNE POITRAS PRATT *University of Calgary*

TERRY LYNN LUGGI *Stellat'en First Nation*

Article History: Submitted 15 Aug 2022 | Accepted 10 Dec 2023 | Online first 09 Dec 2025 | Published 13 Jul 2026

ABSTRACT. We believe Indigenous witnessing provides an impactful exemplar of how to translate Indigenous Knowledges into pedagogy that challenges the normalization of Western knowledge systems. By sharing our Indigenizing process of witnessing with fellow educators within a mandatory post-secondary Indigenous Education course to a foundation of Indigenous Knowledges, we hope to inspire meaningful authentic practices within local context grounded in Indigenous ways of knowing. Our theoretical framework posits that transformational Indigenous pedagogies can emerge from educators' ethical positioning and ability to see possibilities between the specific educational aims of their course(s) and translating local Indigenous Knowledges into practical pedagogical approaches.

LE TÉMOIGNAGE COMME APPROCHE PÉDAGOGIQUE : METTRE EN PRATIQUE LES SAVOIRS AUTOCHTONES

RÉSUMÉ. Nous croyons que le témoignage autochtone offre un exemple marquant de la manière dont les savoirs autochtones peuvent être transposés dans une pédagogie qui remet en question la normalisation des systèmes de savoirs occidentaux. En partageant notre processus d'autochtonisation du témoignage avec nos collègues éducateurs dans le cadre d'un cours obligatoire sur l'éducation autochtone axée sur les savoirs autochtones, nous espérons inspirer des pratiques authentiques et significatives dans le contexte local, fondées sur les modes de connaissances autochtones. Notre cadre théorique postule que les pédagogies autochtones peuvent émerger du positionnement éthique des enseignant·e·s et de sa capacité à voir les possibilités entre les objectifs

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • VOL. 60 N° 2 SPRING 2026
DOI: <https://doi.org/10.26443/mjef/rsem.v60i2.10212>

éducatifs spécifiques de leurs cours et la traduction des savoirs autochtones locaux en approches pédagogiques pratiques.

Over the last decade, many Canadian teacher education programs have established compulsory Indigenous education classes as part of the required skill sets for new teachers (Rodríguez de France, et al., 2018). Prior to this, universities offered optional Indigenous education courses that varied widely in participation, impact, and delivery (Dion, 2016; Whitinui, 2018). Contemporary classes have risen out of a growing recognition of historic and present-day manifestations of oppression affecting Indigenous Peoples and their experiences with, and in, education. The need for these courses is often framed as a response to the persistent achievement gap of Indigenous students (La Pierre, 2019; Ponting & Voyageur, 2001; Richards, et al., 2010), yet is more accurately attributed to gaps in educator preparedness for engaging with Indigenous students and knowledge systems (Archibald, et al., 2010; Louie et al., 2017). As Indigenous education courses become a norm in teacher education programs, they need to progress beyond content-based approaches focused on what we teach and instead consider *how* we teach.

Indigenous education was successfully practiced for millennia in community (Bird, 2014; Cajete, 2011; Little Bear, 2011; Miller, 2018), yet as a field of formal study is relatively new to post-secondary institutions. Given the historic marginalization of Indigenous peoples in developing Indigenous courses in post-secondary institutions (Absolon, 2019; Rice, et al., 2022), we are still learning wise practices. Those in charge of developing the curriculum often feel pressure (both external and internalized) to align their curricular and pedagogical design with the faculties and universities they work within (Kalifa, et al., 2019). This article offers one example of Indigenous educators challenging conventional pedagogy. We have argued elsewhere that decolonizing must precede Indigenizing efforts (Poitras Pratt, et al., 2018), and we see a need to articulate *how* such Indigenizing might take place. As part of a group of Indigenous colleagues who regularly collaborate, we have shared Indigenizing approaches that we have taken up in our classroom practices (Louie, et al., 2017) and here, we share one very important and powerful Indigenizing practice, that of witnessing.

We believe that through Indigenous witnessing, we have developed a productive and impactful exemplar of translating Indigenous Knowledge into pedagogy. One component of decolonizing is disputing Western

knowledge and culture as universal representations of all global cultures (Louie, 2024). Our hope is that educators can replicate our approach to witnessing in their own practices, or apply this theoretical model by translating other Indigenous Knowledge traditions into impactful pedagogy.

POSITIONALITY

As educational researchers, we have collaborated on a number of research projects over the years. From 2013-19, we worked together to design and finetune the mandatory Indigenous education course that is part of the teacher training program at the Werklund School of Education, University of Calgary. We deem it essential to restate our positionality in order to honour the ancestors who have come before us and to ethically situate ourselves. Moreover, our relationship to identities is not static and continues to evolve and become refined as we learn more about our own stories. In an earlier article, we shared Indigenizing and decolonizing pedagogies unique to each of us (Louie, et al., 2017); the approach presented here is the next logical progression to our shared work. In what follows, we ground ourselves in our respective ancestral and kinship lineages and speak to the people and systems that have shaped our thinking. The Knowledge Keeper who inspired our engagement with witnessing, Terry Lynn Luggi, has joined our team to contribute to this article. Previously, Knowledge Keepers such as Terry Lynn would be cited as personal communication sources, yet we felt her inclusion as co-author would more respectfully acknowledge the Indigenous Knowledges she carries that inspired the creation of our pedagogical approach.

Dustin Louie (Dakelh)

I am a Dakelh First Nations scholar who is mixed race and an assistant professor and director of the Indigenous Teacher Education Program (NITEP) at the University of British Columbia. I trace my Indigenous family lineage through the Nations of Nadleh Whut'en, Nee Tahi Buhn, Lheidli T'enneh, and Saik'uz. As a member of the Beaver Clan in the Balhats, I recognize the hereditary system that has been practiced in my communities for millennia prior to contact. I research and teach in areas of Indigenizing and decolonizing education. The Dakelh tradition of being called to Witness served as the inspiration for our pedagogical approach and I am proud to share this unique cultural tradition with those receiving their teacher training at post-secondary institutions.

Yvonne Poitras Pratt (Métis)

I am a Métis scholar whose family roots trace back to Red River with both parents born and raised in the Fishing Lake Métis Settlement in northern Alberta. Some of the more prominent Métis names in my family tree include Poitras, Parenteau, Fayant, Tait, and Calliou, where great-great grandfather Pierre Poitras served on the 1869 Provisional Government. In 2009-10, I worked with members of the Fishing Lake Métis settlement community to create a series of 19 intergenerational digital stories; several of these are now shared as open teaching resources.¹ I was recruited to Werklund in 2013 as part of an Indigenous cluster hire where our first task was to design a mandatory Indigenous education course for our education students. I have researched the impact of this course on students and instructors (Poitras Pratt & Hanson, 2020) and I continually seek innovations to improve Indigenous education alongside kin, friends, and colleagues (Poitras Pratt & Danyluk, 2019).

Terry Lynn Luggi (Dakelh)

I am a member of the Stellat'en First Nation residing in her grandmother's Lheidli T'enneh traditional territory (Prince George). I am a Tseke zah or a hereditary Chief born into Lhts'ehyoo (Frog clan) with the name Yabalee given to me by my great grandfather Maxine George when I was a young girl. Currently employed by Nadleh Whut'en Indian Band as the Indian Residential School Project Manager for work on the Lejac Indian Residential School, I am passionate about healing for my people and is also a trainer with Returning to Spirit ~ a non-profit organization formed with the objective of unfolding reconciliation from the impacts of residential school.

POSITIONING IN POST-SECONDARY

We recognize there are inherent tensions in being a diverse set of instructors taking up Dakelh and other Indigenous Knowledges in Blackfoot territory, and we offer our own experiences with humility. Scholars in Indigenous education have a unique responsibility to recognize teachings from the land in which we teach, but we are not limited in our responsibility to only those Nations on whose land we reside, since we work in public institutions that educate students from diverse communities and who will one day teach in diverse communities that represent a multitude of Indigenous peoples and knowledges.

Teacher educators are asked to model innovative forms of teaching that adhere to the ideological values of their education programs and respond to societal needs. As Métis scholar Aubrey Hanson (2020) describes it, "the

term Indigenous education [is meant] to bundle together a range of endeavours related to Indigenous people and perspectives within educational theory and practice" (p. 7). Those involved in the delivery of Indigenous education courses face a paradox: pedagogical innovations are called for, but they can be restricted by the university setting. So, although educators are calling for transformation in light of the truths they are learning about Canada's colonial past, they are faced with the orthodoxy of a rigid institution. Over the years, our challenge has been how to authentically include Indigenizing practices in this setting, beginning with witnessing

The practice of witnessing occurs when named individuals are placed in the role of listeners, who then have the responsibility of relaying what they heard to another audience. Adopting such a practice can elevate the importance of the collective learning process. In acknowledging Indigenous conceptions of witnessing as the philosophical foundations of our course, we conceive our collective vision as an actionable commitment to decolonize as well as Indigenize education spaces. Indigenous practices of witnessing are living values we can embody, much like Blackfoot conceptions of honesty (Little Bear, 2011), Métis ways of understanding kinship (Carrierre, et al., 2021), or any other way of knowing foundational to Indigenous peoples. By sharing our classroom practices of witnessing, we are taking up the charge to translate Indigenous Knowledges into pedagogy.

We recognize other Indigenous academics who have employed Indigenous Knowledges as pedagogy in Western educational spaces (e.g., Goulet & Goulet, 2014). Our willingness to explore and expand on a framework for a witnessing pedagogy originated in the Indigenous Knowledges of the Dakelh people and expanded to include diverse representations of witnessing as understood by other Indigenous groups. The distinct aspects of our approach rest on a combination of: the translation of an Indigenous Knowledge into practice; the formal application of this approach across an entire program (rather than a single class or lesson); the intentional alignment between aims of Indigenous education and pedagogy; and, finally, the reliance on multiple Indigenous cultures' perceptions of this Indigenous knowledge tradition of witnessing, thereby constituting an inclusive approach but one that challenges pan-Indigenous representations.

Questions and concerns of appropriation or inappropriate applications of Indigenous knowledges and protocols are serious matters. Since the genesis of our approach is based upon Dakelh traditions, and one of us is

Dakelh and received guidance from a respected Dakelh Knowledge Keeper, authentic and appropriate protocols were followed to seek permission and guidance in our scholarly approach. In the expansion of witnessing practices beyond Dakelh, we aspired to be inclusive and respectful of our student populations while taking direction from diverse Indigenous peoples of Canada. We have been vigilant in relaying the teachings of these communities through pertinent scholarly works; we have not enacted tribal protocols. For example, in Dakelh, transparency is central to our ways of being and this value is manifested in our *balhats*² protocols. Scholars would not have the rights to enact the protocols of *balhats*, but they would be encouraged to take guidance from its teaching of transparency in an act or practice that is meaningful to them. In other words, although we are not Knowledge Keepers, we can nevertheless take inspiration from the teachings—as can others.

Who, then, is our imagined/real audience for this pedagogical work? Clearly, we would never assume to tell Indigenous community members how they should embody the role of Witness or carry their own Indigenous Knowledges. The embodiment of teachings of witnessing is one way in which education programs can heed repeated calls to Indigenize our practice. However, such learnings are separate from the community systems that form and hold these knowledges. In our experience, most students in our teacher education programs are non-Indigenous, so it can be argued that our approach is constructed as a pedagogy for Settler teacher education students to meaningfully engage with Indigenous Knowledges. To some extent, this is accurate. However, in practice I (Dustin) have used this pedagogy with myriad Indigenous learners, including Dakelh, who bring their own teachings and enrich our understandings, refine our process, and deepen our engagement. Most Indigenous students have never enjoyed the freedom to practice Indigenous Knowledges in mainstream education and are keen to walk alongside educators in indigenizing approaches. Moreover, due to colonization, some Indigenous people have been separated from traditional knowledges, experiencing them for the first time in school environments. We view our contributions here as a form of indigenization of the academy through the application of witnessing within Western or colonial education systems. The following sections trace the development of our pedagogical approach and the emergence of our theory. The comprehensive explanation of witnessing that follows represents the rigour required to translate Indigenous Knowledges into practice. To conclude, we discuss the implications of our witnessing practice as a form

of translating Indigenous Knowledges into pedagogy within broader teaching and learning approaches.

DEVELOPMENT OF OUR INDIGENOUS EDUCATION COURSE

We wanted to embed Indigenous pedagogy into a mandatory Indigenous Education course comprised of 450 students taught across multiple sections (in-person and online). As a design group, the authors of this paper, along with colleagues Aubrey Hanson and Gregory Lowan-Trudeau, discussed how we might move away from the standard academic essay as the primary summative assessment. We felt it was hypocritical to ask our students to challenge the status quo through decolonizing and Indigenizing ways then assign a standard research paper. If our course was to have credibility and integrity, we agreed we must indigenize in earnest.

As a team of Indigenous scholars, we challenged one other to design a new pedagogical approach. After days of deliberation and discussion, we developed exciting ideas but always seemed to conclude with ‘... *and then the students will write about it.*’ It was evident that our formal training in the academy made it difficult even for us, as Indigenous scholars, to privilege and imagine Indigenous approaches.

We then asked ourselves: what are the fundamental aims of our Indigenous education course? This intentionality helped guide the course re-design. We identified the following student aims: 1) gain understanding of the histories and colonization of Indigenous peoples; 2) be exposed to diverse Indigenous cultures and ways of being; 3) position themselves within Indigenous education; 4) become motivated to take up Indigenous education; and 5) acquire the skills and knowledge to begin Indigenous education in their own classes. Setting out the aims allowed us to focus on appropriate pedagogy and assessments thereby honouring the generations of Indigenous and allied scholars who had battled to have Indigenous education made compulsory in teacher education programs. We needed to lead this process by being intentional about our stated aims, ensuring that curriculum, pedagogy, and assessment were aligned with those aims. Collectively, we decided that our students would benefit from witnessing one another’s learning journeys throughout the term in a group setting. The term would conclude by sharing these learning journeys with one another through a final presentation and a learning artefact.

DAKELH CONCEPTIONS OF WITNESSING

I (Dustin) began by having extensive conversations with my cousin, Terry Lynn Luggi, who holds a name Yabalee in the Frog Clan of the balhats

system of the Dakelh people. Terry Lynn stated that one of the critical roles of the Dakelh people is that of a Witness; the word is capitalized here deliberately to respect the importance of the role within Dakelh culture. Being a Witness is a critical responsibility since we are an oral people. In order for the complex balhats system to be maintained, the next generation must be Witnesses throughout their lives so they can one day take on leadership responsibilities. The protocols for welcoming guests into a balhats are complex and key to the success of the ceremony. Knowing these extensive protocols requires a lifetime of witnessing and participating.

The second aspect of being a Witness for the Dakelh is bringing power to an occasion through active participation. Envision a celebratory event, such as a marriage or graduation, where not a single invited guest attends? The absence of guests would relay an important message in terms of the community's feelings about these institutions or those being honoured. Through the witnessing of events, we are showing that the event itself is important, as well as the people involved. The same is true in the balhats system where we witness vital life events: a person receiving a ceremonial name; having a headstone erected; a communal decision-making gathering; paying off debts; or any other number of important ceremonies.

Finally, witnessing is important because it ensures transparency: since decisions are made in the open for everyone to witness, there can be no questions about alternative motives or how consensus was arrived at. These explanations of the balhats system are intentionally abbreviated as we cannot do justice to the protocols, importance, and values associated with Dakelh witnessing in this short paper. Through the teachings, instructions, and permission of Yabalee, we have engaged with witnessing in Indigenizing teaching that has been influenced by Dakelh ways of knowing. It is critical to note that we are not embodying Dakelh witnessing based on the protocols of the balhats and other traditional ceremonies and systems. Instead, we are inspired by the teachings and embody the underlying philosophies in our own practices in the classroom.

Here, we provide a brief history of the balhats so the reader can better understand the system from which Dakelh conceptions of witnessing emerged. Varying forms of witnessing in the balhats are taken up by First Nations across central and coastal British Columbia (Davidson & Davidson, 2018). Contrary to the modern-day chief and council system imposed on First Nations by the Canadian government with colonization, the balhats system aligns with our traditional ways of being and knowing, which allows representative and ethical leadership to guide our people.

The Canadian government outlawed the balhats in 1880, citing the so-called frivolous nature of gifting and the impediment these practices presented to assimilation (McGuire, 2022). The Indian agents who reported on the ‘uncivilized’ nature of the system failed to understand its complexity and remained willfully ignorant to its purpose (Fiske & Patrick, 2000). Ultimately, the outlawing of the balhats posed an existential threat to the Dakelh and other First Nations people, since the system is foundational to a functioning and healthy culture and the reproduction of central values. The ban remained in place until 1952; however, many Nations surreptitiously maintained the system, often holding events during inclement weather to ensure a visit from the Indian agent could be avoided (Fiske & Patrick, 2000). Other Nations lost their connections to the balhats during the ban. Nadleh Whut’en, the Nation that I (Dustin) come from, still maintains the balhats system alongside the Chief and Council system. Blackfoot Elder and scholar, Leroy Little Bear (2011) contends that Western scholars have been adept at describing Indigenous ceremonies, but have failed miserably at understanding the meaning behind these practices. The role of the Witness is integral to the balhats system and everyone who participates has dispersed responsibilities in these roles. Notably, the heads of the clans, or those with Uzah names, are designated Witnesses who carry significant responsibilities that adhere to strict protocols they are expected to pass on oral through history.

We recognize our fortunate position in having strong connections to our communities where we can continually learn and collaborate. We deem it our responsibility to value our respective knowledge traditions and to share them with each other, including in our roles as academics and educators. It is important for us to reiterate that we do not envision Indigenizing practices in classrooms as carrying on the legacy of these knowledges, but instead as imagining a new place for these knowledges to live and inform our practice as educators. Despite the Dakelh people being situated in what we now call central British Columbia and our institutions being elsewhere, we believe this knowledge tradition has value and resonance with diverse places and peoples including global peoples. We honour and thank Terry Lynn for sharing her traditional knowledge of witnessing with us as we worked to Indigenize our teaching and learning practices. In keeping with a spirit of collectivism, we approached Terry Lynn to ask if she would share her thoughts on witnessing and join us as a co-author on this paper. She agreed, and the following are Terry Lynn’s thoughts on witnessing.

The very act of witnessing and being a witness is integral to humanity. Events happen and words are spoken every day, for everyone. Witnessing is acknowledging

events and the truth. It is acknowledgment of importance requiring ceremonial validation and displays of gratitude, thanks and appreciation. In the context of this approach, it is acknowledging the act and process of being a witness that is both ceremonial and sacred. As witnesses, we listen attentively with our minds and our hearts, as affirmation of what we are seeing and hearing as being significant. It is not necessarily incorporated or held only as a way of learning or knowledge but as a way of being, permeating within us. Facts, information and data are easily regurgitated, but a personal process of symbolic importance comes to fruition in a person's life. To witness is the culmination of that process. People are honoured when you witness their life event. Witnesses are honoured by virtue of witnessing that life event. Witnesses are honoured and held in high esteem. The witnessing process, however, does not cease there.

Dakelh culture, which abounds in oral tradition, has witnesses share their personal experience of what transpired. The Supreme Court of Canada affirmed that testimony provided by Wet'suwet'en Azahne and knowledge holders was accepted for the first time in Canadian history as legal evidence. Testimony is a concept that has a subtle nuance contrary to its meaning in mainstream culture, where personal stories are often held in the pretense of shame, mistrust, personal secrecy and fear. It is without a doubt this practice was eroded by the effects of colonization and residential school. Nevertheless, the stories are compelled to be affirmed, respectfully validated, and held as a responsibility, by every witness thereafter. It is my view that it is not necessarily the responsibility of the witness to make a detailed verbatim account akin to a financial accounting but rather to capture the essence and spirit. The power of the truth does not rest in a single person. The power of the truth rests with all. It is not lost on me that the structure of our balhats seating system is strategically and metaphorically designed in a circular fashion. Contemporary learning theory states a person is considered to have learned effectively when they are able to share in a spirit of culmination along with mutual and reciprocal understanding.

Life is witnessing. This is life. This is humanity. Our Dakelh customs and practices place high regard and compelling cultural significance on this value.

Starting with the inspiration gained from Dakelh conceptions of witnessing, we have since expanded our understandings to include perspectives on witnessing from diverse Indigenous peoples across Canada.

THE SCHOLARSHIP OF WITNESSING

The witnessing scholarship we have developed emerged organically through conversations with Knowledge Keepers. However, it is imperative we recognize the growing corpus of knowledge on this topic on the part of

Indigenous that includes Métis, and settler scholars, and how witnessing can refer to different kinds of practices, depending on the context.

Kwakwaka'wakw scholar, Sarah Hunt (2018), drew inspiration from the potlatch system for her framing of witnessing scholarship, stating, "Witnessing is part of a larger system of maintaining an oral culture, and just as the role of the dance and singer is embodied, so too is the role of the Witness" (p. 282). Hunt also positions her work within her own community: "my framework of witnessing ... is distinguished by its specific roots in Kwakwaka'wakw potlatch traditions" (p. 288).

One of the more compelling examples of witnessing in contemporary times has taken place through the profound testimonies shared with the Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015) by over 6000 residential school survivors. Envisioned as far more than victim-centered trauma sharing, survivors sharing their stories with commissioners was a beginning point for truth-telling:

To determine the truth and to tell the full and complete story of residential schools in this country, the TRC needed to hear from Survivors and their families, former staff, government and church officials, and all those affected by residential schools. Canada's national history in the future must be based on the truth about what happened in the residential schools. One hundred years from now, our children's children and their children must know and still remember this history, because they will inherit from us *the responsibility of ensuring that it never happens again.* (p. 16, emphasis added)

Métis scholar Judy Iseke (2011) characterizes her work in digital storytelling with Elders as one of *pedagogical witnessing* that "includes acts of remembrance in which we look back to reinterpret and recreate our relationship to the past in order to understand the present" (p. 311). This includes understandings of present-day "colonial, oppressive, and dominating behaviours [that] may still be witnessed and experienced or even prevalent in educational institutions and practices" (p. 322). As Iseke (2011) describes it, "the listener will also experience struggles of his or her own in the process of acting as witness to the trauma witness (storyteller)" (p. 323). In similarly drawing upon Indigenous and non-Indigenous scholarship, Poitras Pratt and Daniels (2014) encourage educators to engage in a "deep listening of history – one that would mean living our lives as if the lives of others really mattered" (p. 186).

In a 2020 *Human Rights Review* article, Nipissing University settler scholar Rosemary Nagy (2020) set forth a theory of "settler witnessing, which denotes a specifically ethical process" (p. 222). Rather than "merely

‘watching,’ ‘learning about,’ or, worse, ‘consuming’ trauma narratives” (p. 222-223), especially “within the parameters of settler colonialism” (p. 227), Nagy seeks to connect ‘settler’ with Indigenous witnessing. She draws on Felman and Laub (1992) on witnessing the testimony of Holocaust survivors and Oliver (2001) on response-ability and responsibility as embedded in the act of witnessing. She connects both to Indigenous storytelling (Archibald, 2008) and Indigenous principles of respect, responsibility, reciprocity, and reverence (Kirkness & Barnhardt, 2016) for what is shared orally.

We see our education classes as one way to bring truths to those who carry the potential to change how the next generation listens to truths and acts on these truths.

DESIGN OF WITNESSING IN OUR INDIGENOUS EDUCATION COURSE

Next, we outline our application of witnessing as pedagogy in a mandatory Indigenous education course offered within a mainstream teacher education program while we were both (Dustin and Yvonne) teaching at the University of Calgary. Our pedagogy included three components inspired by Dakelh witnessing. Subsequent iterations of the course expanded to include Indigenous ways of knowing from other Nations across Turtle Island. The original design, based on Dakelh conceptions of witnessing, was as follows: (1) students joined a small group that remained constant throughout the semester. These groups met weekly to discuss the course content, how they were processing new ideas, what they were struggling with, and how they were imagining the course would inform their future teaching. (2) Each week one member of the group took on the role of the Witness, someone who did not speak and only listened, or witnessed, the group conversation. Once the weekly session was over, the Witness recorded a short audio or video message of what they witnessed that was kept for their group (3) Lastly, at the end of the term, each group reviewed their short witnessing clips to reflect on their progress. In response, they commit to the claim that Indigenous education makes on them; we explain this more in a later section.

The subsequent teachings were based on diverse Indigenous ways of knowing and included: (4) Prior to each week, groups were presented with, discussed, and planned for embodying a different Indigenous perspective on Witnessing that could enhance their understanding of witnessing and provide a direction for how they could engage in the process that week

In what follows, we give a more comprehensive explanation of this process.

Witnessing Groups

From our experience, students begin taking up Indigenous Knowledges in earnest when they recognize its value to their future teaching. Our course is often their first experience with Indigenous knowledge traditions. The content of our Indigenous education course addresses histories of colonization in Canada, introductions to diverse Indigenous peoples, and the history of Indigenous education movements across Turtle Island. As mentioned, students are placed in groups of five and asked to meet weekly to discuss what they have learned relative to the learning theme of that week, and to share successes and barriers along with their emotional learning (Poitras Pratt et al., 2018). We follow the Dakelh witnessing traditions, as described above. When one member assumes the role of Witness for an assigned week, it means they actively listen to the others in conversation and attend to what is significant in what their peers share, rather than contributing through speaking. At the end of the weekly witnessing session, the Witness is asked to create a brief oral statement of what they witnessed from their peers in the form of a video or audio recording. As Dakelh Knowledge Keeper, Terry Lynn, reminds us, this witnessing is not a detailed accounting but rather an attempt to relay the spirit of what was shared. This component of the pedagogy aligns with Dakelh approaches that require collective exposure to knowledge creation as a pre-requisite for one day leading. In the following week, a new member is assigned the role of Witness and undertakes the same process. By the end of the term, each student will have served as a Witness for their group at least once. At the end of the course, each group will have an archive of short witness recordings that represents their collective learning journey. Through the life of the course and in the recordings, we witness the growth of student understanding and shifting perspectives, and often their changing internal dynamic, in which trust and vulnerability grow.

In our approach to witnessing there are strong connections to experiential learning. By engaging our students with an active form of Indigenous Knowledges, we reach beyond the limitations of theoretical approaches and honour Indigenous traditions of active forms of learning (Fiske & Patrick, 2000). Cajete (1994) contends that, “Tribal education revolved around experiential learning (learning by doing or seeing)” (p. 33). Witnessing requires students to actively engage with diverse Indigenous Knowledges of witnessing, while seeing the valuing of Indigenous ways of being in colonial institutions.

Making a Commitment to Indigenous Education

In the final week, students listen to their group's witnessing clips from across the term to identify significant shifts and to assess their overall learning progress. This learning journey is shared by way of a class presentation by each group and concludes with their intentionality, which we refer to as a *claim* as to how they will take up the work of Indigenous education in their future classrooms. These claims are presented in any medium students feel comfortable with: a standard slide presentation, a debate, a performance, a talking circle, or any creative format that students may imagine. These sessions also serve as a celebration, honouring the learning students have achieved over the term. These sharing sessions engender excitement, commitment, and passion in our students in a way that writing an essay never could.

As with Dakelh conceptions of witnessing, the act of making a claim aligns with the notion that we gain power from witnessing. When we make claims in public spaces with fellow educators, our statements gain power through the collaboration of Witnesses. Our words and claims accrue greater value due to the presence of Witnesses and their responsibilities to hold us accountable and support our lifelong commitment to Indigenous education.

Artefact

As the final step in the witnessing journey, we have students create an artefact that they can bring into their future classrooms as either a reminder of their commitment to Indigenous education or to represent a set of skills involved in this work. This artefact is created in collaboration with their witnessing group members. Students have produced resource lists, lesson plans, unit plans, manifestos, annotated bibliographies, communication networks, artwork, and various other creations. The creation of an artefact represents the further development of practice based on Indigenous Knowledges while also building on Dakelh conceptions of Witnessing by establishing a transparent process through which future teachers will make good on their commitments to Indigenous education.

Diverse Witnessing Prompts

As we continued to develop the course, we began to include additional prompts and instructions for our students. While the first iterations of the course were inspired by Dakelh conceptions of witnessing, we soon expanded to engage with diverse Indigenous perspectives. We began providing a different approach to witnessing each week. We were

intentional in our sharing so that students could experience more than one Indigenous knowledge tradition (Iseke, 2011). Each mode of witnessing was distinct to the particular Nation or tribe, thus avoiding any perception of pan-Indianness.

As one example of an Indigenous Knowledge we embodied, a Coast Salish definition of witnessing states that:

The role of the Witness is to record the message of the event in their hearts and minds, and afterward, remember and validate the special occasion by carrying the message and sharing it with their friends, neighbours, and community members. (Koptie, 2010, p. 114)

After sharing this Coast Salish concept of witnessing, we engaged in a class discussion unpacking the meaning. Once we established a shared understanding of the Nation's perspective on witnessing, we negotiated how we could actively embody this knowledge in our witnessing that week. In this example, students often decided that in order to honour Coast Salish forms of being a Witness, the witnessing student will demonstrate accountability by saving the message and session in their hearts and minds, and then holding a discussion with one person outside of class regarding what they witnessed.

Another Indigenous approach to witnessing that we have applied in our course was a Métis conception that has proven to be helpful in especially difficult moments. While our course is intentionally designed as strengths-based, it is impossible to give a holistic account of Indigenous education without discussing the residential school era. During the week assigned for this difficult topic, we watched the film *We Were Children* (Wolochatiuk, 2012), a documentary/re-enactment of the experiences of two residential school survivors who endured unspeakable horrors. The students in our course are often shocked by the film and many are overcome with emotion. Witnessing sessions this week prove critical, since they give students an opportunity to debrief about the film, share their reactions, and process their emotions. The small group witnessing sessions also provide an alternative, even necessary, safe space. The connections and bonds students created through their witnessing groups built in a level of safety and comfort that ultimately served them well in difficult learning.

In the pursuit of a diverse set of witnessing principles and practices, I (Dustin) also discovered an article by Métis scholars Richardson, Carriere, and Boldo (2017) that I have used during the week that focuses on residential schools.

Those who sit in the role of witness must be aware that safety is something that is re-negotiated in each interaction[;] it can never be taken for granted... Given that the teller sits in a position of vulnerability, how then do learners or listeners [witnesses] offer something back in a way that metaphorically wraps the teller in a blanket of care, acknowledgement and love? (p. 193)

In the emotionally charged witnessing session that followed the screening of *We Were Children*, students were prompted to enact their witnessing responsibility by wrapping one another in a metaphoric blanket of care that allowed them to be vulnerable. This Métis conception of witnessing provided students with the tools to negotiate their feelings and emotional reactions in a healthy, supportive, and productive manner.

Another witnessing approach that I introduced to our students came from Witsuwit'en Knowledge that I (Dustin) was gifted by a member of the Nation in the form of a community-constructed text (Morin, 2011), which included a teaching that guides Witnesses to challenge assumptions. Yet another that I have used is based on a Cree perspective that I (Dustin) encountered in the Alberta Elders' Cree Dictionary (LeClaire & Cardinal, 2002) and was later explicitly modeled and explained to me by Cree Matriarch, Barb Ward-Burkitt; the teaching reminds us that witnessing shared across generations can become more powerful than first-hand accounts. Yet another is the Ktunaxa witnessing practice, which is an Elder's knowledge published in Ktunaxa scholar Codie Morigeau's thesis (2020) on the revitalization of Indigenous Knowledges. While working with the Ktunaxa community and school district, I (Dustin) discovered the following quote (Morigeau, 2020), which I used as a central teaching around which I built a teaching session:

The beauty of Ktunaxa belief is that even though some ceremonies, practices, or songs have been lost or forgotten, there was a belief among all of the participating Elders that they will come back. ...The second Elder described how the songs are at the tops of the trees and that when they get lonely, they will come down to us to sing. (p. 46)

A Tsilqot'in form of witnessing we learned from Kunkel and Schorcht (2014) was based on interviews with Elders and included a teaching about relationship to place and land by considering *where* we witness in addition to what we witness. There are many other Indigenous perspectives on witnessing that we engaged with in our teaching. By the end of the term, each of the student groups collectively worked towards making a claim to their responsibilities to Indigenous education based on their witnessing experiences.

In recent iterations of the course, I (Dustin) have added a component of gifting to witnessing sessions, where each participant provides a small gift to the Witness in recognition of their contributions. Based on multiple Indigenous communities' traditions, including Dakelh, the gift serves as a reminder to the Witness of what they learned and reconnects them to the day in question, ensuring the experience remains close to their heart. While being aware of multiple communities' use of gifting, I (Dustin) was reminded of this practice, directed, and given permission by Dene Knowledge Keeper Charles Lafferty, in the witnessing component of the Transformative Reconciliation program I created for the Federation of Social Services. Since gifting rests on a protocol, permission in this instance was important to ensure we were not appropriating a practice and that our process was happening in a good way.

In each of these instances we aspired to learn from the rich teachings of diverse Indigenous peoples of Turtle Island. By exposing students to the teachings and collaboratively working together to embody the spirit of the teaching, we refrained from overstepping cultural protocols and instead discovered ways to meaningfully embody transformative Indigenous Knowledges in ways that were respectful and appropriate. Moreover, it bears repeating, this approach builds on an original Dakelh foundation of witnessing in our pedagogy, even as the course ensured that students understand there are many unique approaches to witnessing created in community.

THEORETICAL MODEL

In the process of translating Dakelh and others' conceptions of witnessing into pedagogy, we have reverse engineered a theoretical model that we hope will be useful to other scholars and educators. Our work posits that transformational Indigenous pedagogies can emerge from: 1) the specific educational aims in the course(s) and education program; 2) the Indigenous Knowledge being translated into pedagogy; and 3) the positionality and ability of the educators to translate the Indigenous Knowledges into a practical pedagogical approach. This process must be led with intentionality and integrity, meaning each aspect of the framework needs to align with rigorous classroom practices in curriculum, pedagogy, and assessment. We look at each element in turn.

Identifying aims of Indigenous education

By initially asking ourselves what we were attempting to achieve through our course, we made intentional space for Indigenous Knowledges in our design. In re-visiting the five aims of our course³, we were reminded of our

own dedication and commitment to making the course as impactful and transformative as possible for our students. By setting out the aims of the course, we had an orienting framework to apply to any pedagogy or assessment we developed.

As educators, we understand the need to align course objectives with practice and pedagogy. Based on our collective years of teaching this course, we discerned that students were not achieving course aims through the written assignment. Conversely, by being called to serve as Witness, all of our aims were being enacted. Thus, the first step for teacher educators who wish to Indigenize their courses is to identify their key aims.

Indigenous Knowledges

The second aspect of our theoretical approach asks educators to consider the fit of the chosen Indigenous Knowledge tradition with the aims of the course. In other words, practitioners must recognize that Indigenous Knowledges are as diverse as the First Peoples within Canada. So, while it is common practice to see recycling of the same models or practices, such as the ubiquitous medicine wheel, we challenge colleagues to explore beyond the familiar tropes. We are not disparaging or devaluing the medicine wheel and its usefulness and primacy for many Indigenous peoples. We are simply acknowledging that it does not represent all Indigenous people.

A community-based experience shared by a colleague comes to mind that cautions against misapplication. In the context of a far northern community, a well-intentioned individual was using the medicine wheel model to help a group of Elders organize their teachings. Since the medicine wheel was not culturally relevant to this place, it landed with a thud. Some of the Elders voiced that this approach was too ‘new age’ for them. So, while the medicine wheel is often viewed by non-Indigenous folks as a widely accepted Indigenous model, it became abundantly clear that this was not always the case. Thus, educators must ensure that their chosen Indigenous Knowledge forms are culturally appropriate and meaningful to the local context when working with an Indigenous community, and, similarly, that the knowledge traditions being utilized support their course aims and objectives.

Positionality

Finally, there is the need to consider the positionality of the educators or designers of the course or program. Who is involved in the development of Indigenizing course material? How these educators are positioning themselves relative to Indigenous Knowledges? This is not to say that non-

Indigenous or allied colleagues cannot engage but that they must understand their own positioning. In our Indigenous education course, we have allied scholars doing a wonderful job of leading course sections, yet the course design was intentionally left to those who come with lived experiences as Indigenous peoples. In this regard, we acknowledge the initial witnessing concept arrived from the First Nation of one of our design team members (Dustin), whose close familial and/or community connections provided an opportunity to seek permission to pursue this approach and ask clarifying questions. Even with this strong community connection, we still felt some apprehension as we realized we are academics and not Knowledge Keepers. Understanding our own limitations, we relied on the expertise of a local Knowledge Keeper to guide us in a good way.

Educators rightly fear appropriating or not getting correct the interpretation of Indigenous knowledges. We understand and value this ethical positioning. While these risks are real, we have found the process of ethically and humbly positioning ourselves before starting this work to be helpful. Recent controversies around public figures whose Indigenous identity has been called into question “show how important and complex issues of community, representation, and responsibility can be in relation to Indigenous writing [and Knowledges]” (Hanson, 2020, p. 16). We sometimes feel the need to name all of our connections, kinship, or genealogy when engaging with Indigenous Knowledges, which can come off as an exaggeration of our positionality yet is meant to ethically situate ourselves within the work. We ask the same of other educators no matter the stage of learning.

Another wise approach is to seek the ongoing guidance of Knowledge Keepers who have expertise in the Indigenous Knowledge that you wish to enact as a teaching and learning practice. For example, if you are in Stó:lō territory and want to translate their principle of storytelling into practice, seek out and collaborate with Stó:lō Knowledge Keepers. Their inclusion will ensure that what you are imagining is an accurate and appropriate interpretation of Stó:lō ways of knowing. You will also ensure that this knowledge tradition is appropriate to share and to teach. An example can be found with Métis mathematician Kori Czuy. Kori worked collaboratively with Treaty 7 Knowledge Keepers in developing an Indigenous approach to mathematics to ensure Indigenous Knowledges were appropriately interpreted and applied (Czuy & Hogarth, 2019). Similarly, Métis scholar Vicki Bouvier (2019) has worked closely with Piikani Elder Reg Crowshoe in developing understandings of pedagogy and practice emerging out of Blackfoot Knowledges to ensure ethical and

appropriate application of longstanding knowledge traditions. In each of these cases, we name the sources of our teachings to honour Knowledge Keepers. Following these steps ensures we are taking up the work in a good way.

As a contribution to our field of study we are thrilled to be one part of a confluence of Indigenous educators who are enacting Indigenous Knowledges in historically colonial spaces, here through Witnessing. Witnessing is one component of an oncoming deluge of Indigenous Knowledges that will overwhelm the rigidity of Western systems. We live in exciting times in which we get to witness our brothers, sisters, and cousins insisting on representation and agency in the reimagining of education.

NOTES

1. See www.metisvoices.ca
2. The balhats, through which witnessing is practiced for the Dakelh people, is simultaneously a governance, economic, legal, and social system.
3. The five aims we have shared should not be considered universal and they will not necessarily be applicable to your course or approach. Each learning context has unique circumstances that may call for aims specific to learning needs.

REFERENCES

- Absolon, K. (2019). Decolonizing education and educators' decolonizing. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 7(1), 9-28.
- Archibald, J. A. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- Archibald, J., Lundy, J., Reynolds, C., & Williams, L. (2010). *Accord on Indigenous education*. https://doi.org/www.csse-scee.ca/docs/acde/acde_indigenouseducationaccord_en.pdf
- Bird, S. (2014). Indigenous peoples' life stories: Voices of ancient knowledge. *Alternative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 10(4), 376-391.
- Bouvier, V. (2019). Ni kaakiihtwaamaan itootamihk waapamishoon aan mii wiichaytoowuk: I am practice reflected in relationships. *Book 2.0*, 19(1/2), pp. 31-44.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Kivaki Press.
- Cajete, G. A. (2011). New world of Indigenous resistance: Noam Chomsky and voices from North, South, and Central America. *The American Indian Quarterly*, 35(2), 274-275.
- Carriere, J., Mann-Johnson, J., & Richardson, C. C. (2021). In the Spirit of Wahkootowin: Kinship Affiliation as an Antidote to Divisive Identity Politics for Métis Children in Care. *Protecting Children: Theoretical and Practical Aspects*, 169.
- Czuy, K., & Hogarth, M. (2019). Circling the square: Indigenizing the dissertation. *Emerging Perspectives: Interdisciplinary Graduate Research in Education and Psychology*, 3(1), 1-16.

- Davidson, S. F., & Davidson, R. (2018). *Potlatch as pedagogy: Learning through ceremony*. Portage & Main Press.
- Dion, S. D. (2016). Mediating the space between: Voices of indigenous youth and voices of educators in service of reconciliation. *Canadian Review of Sociology*, 53(4), 468-474.
- Fiske, J., & Patrick, B. (2000). *Cis Dideen Kat: When the plumes rise*. UBC Press.
- Goulet, L. M., & Goulet, K. N. (2014). *Teaching each other: Nehinuw concepts and Indigenous pedagogies*. UBC Press.
- Hanson, A. J. (2020). *Literatures, communities, and learning: Conversations with Indigenous writers*. Wilfrid Laurier University Press.
- Hunt, S. (2018). Researching within relations of violence: Witnessing as methodology. *Indigenous research: Theories, practices, and relationships*, 282-295.
- Iseke, J.M. (2011) Indigenous digital storytelling in video: Witnessing with Alma Desjarlais, *Equity & Excellence in Education*, 44(3), 311-329. <https://doi.org/10.1080/10665684.2011.591685>
- Khalifa, M. A., Khalil, D., Marsh, T. E., & Halloran, C. (2019). Toward an indigenous, decolonizing school leadership: A literature review. *Educational Administration Quarterly*, 55(4), 571-614.
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (2016). First Nations and Higher Education: The Four R's—Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility. *Journal of College & University Student Housing*, 42(2).
- Koptie, S. W. (2010). Indigenous self-discovery: "Being called to witness." *First Peoples Child & Family Review: An Interdisciplinary Journal Honouring the Voices, Perspectives, and Knowledges of First Peoples through Research, Critical Analyses, Stories, Standpoints and Media Reviews*, 5(1), 114-125. <https://doi.org/10.7202/1069068ar>
- Kunkel, T. I., & Schorcht, B. (2014). How Indigenous concepts guide education in different contexts: Tsilhqot'in culture course development. In J. O'Loughlin, F. K. Holmes, & N. Davids (Eds.), *Indigenous concepts of education* (pp. 43-54). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137382184_4
- LaPierre, J. I. (2019). Mapping the landscape of indigenous students success (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- LeClaire, N., Cardinal, G., & Hunter, E. (1998). *Alberta elders' Cree dictionary/alperta Ohci Kehtehayak Nehiyaw Otwestamâkewasinahikan*. University of Alberta.
- Little Bear, L. (2011). Jagged worldviews colliding. In M. Battiste (Ed), *Reclaiming Indigenous voice and vision* (pp. 77-85). UBC Press.
- Louie, D. W., Poitras-Pratt, Y., Hanson, A. J., & Ottmann, J. (2017). Applying Indigenizing principles of decolonizing methodologies in University classrooms. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(3), 16-33. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i3.187948>
- Louie, D. W. (2024). Barriers to engaging in reconciliation: Confusing colonial and western knowledge. *Canadian Journal of Education*, 47(2), 466-491
- McGuire, M. M. (2022). Reflections on decolonization and x_aaydaG_a Tlil Yahda TlilG_uhlG_a: A Haida justice system. *Decolonization of Criminology and Justice*, 4(1), 31-56. <https://doi.org/10.24135/dci.v4i1.38>
- Miller, J. R. (2018). *Skyscrapers hide the heavens: A history of native-newcomer relations in Canada*. University of Toronto Press.
- Morigeau, C. (2020). *Ktunaxa traditional knowledge: Building Ktunaxa capacity for the future* (Doctoral dissertation, Royal Roads University).

- Morin, M. (2011). *Niwhts'ide'ni hibi't'en: The ways of our ancestors*. School District #54 and Witsuwit'en Language Authority.
- Nagy, R. (2020). Settler witnessing at the Truth and Reconciliation Commission of Canada. *Human Rights Review*, 21(3), 219-241.
- Poitras Pratt, Y., & Daniels, D.L. (2014). Métis remembrances of education: Bridging history with memory. *Proceedings of the IDEAS: Rising to the Challenge Conference 2014*, University of Calgary, Institutional Repository D-Space 2014. <http://hdl.handle.net/1880/50137>
- Poitras Pratt, Y., Louie, D. W., Hanson, A. J., & Ottmann, J. (2018). Indigenous education and decolonization. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.240>
- Poitras Pratt, Y., & Danyluk, P. J. (2019). Exploring reconciliatory pedagogy and its possibilities through educator-led praxis. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.3.9479>
- Ponting, J. R., & Voyageur, C. J. (2001). Challenging the deficit paradigm: Grounds for optimism among First Nations in Canada. *Canadian Journal of Native Studies*, 21(2), 275-307.
- Rice, C., Dion, S. D., Fowle, H., & Breen, A. (2022). Identifying and working through settler ignorance. *Critical Studies in Education*, 63(1), 15-30.
- Richards, J. G., Vining, A. R., & Weimer, D. L. (2010). Aboriginal performance on standardized tests: Evidence and analysis from provincial schools in British Columbia. *Policy Studies Journal*, 38(1), 47-67.
- Richardson, C., Carriere, J., & Boldo, V. (2017). Invitations to dignity and well-being: cultural safety through Indigenous pedagogy, witnessing and giving back! *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 13(3), 190-195.
- Rodriguez de France M., Whitinui P., & McIvor O. (2018) Introduction. In P. Whitinui, Rodriguez de France, & O. McIvor (Eds.), *Promising Practices in Indigenous Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6400-5_1
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015). *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Government of Canada.
- Whitinui, P., de France, C. R., & McIvor, O. (Eds.). (2018). *Promising practices in Indigenous teacher education*. Springer Singapore.
- Wolochatiuk, T. (2012). *We were children*. National Film Board of Canada.

DUSTIN WILLIAM LOUIE is a Dakelh, First Nations scholar who is mixed race and an associate professor and director of the Indigenous Teacher Education Program (NITEP) at the University of British Columbia. He traces his Indigenous family lineage through the Nations of Nadleh Whut'en, Nee Tahi Buhn, and Lheidli T'enneh. As a member of the Beaver Clan in the Balhats system, he recognizes the hereditary system that has been practiced in his communities for millennia prior to contact. He researches, teaches, and leads in areas of decolonizing education and social service systems through praxis and practical interventions working with dozens of school districts and organizations across western Canada. dustin.louie@ubc.ca

YVONNE POITRAS PRATT is a Métis scholar whose family roots trace back to Red River with both parents born and raised in the Fishing Lake Métis

Settlement in northern Alberta. In 2009-10, she worked with members of the Fishing Lake Métis settlement community to create a series of 19 intergenerational digital stories; several of these are now shared as open teaching resources. Yvonne was recruited to Werklund in 2013 as part of an Indigenous cluster hire where the first task was to design a mandatory Indigenous education course for our education students. She has researched the impact of this course on students and instructors and continually seeks innovations to improve Indigenous education alongside kin, friends, and colleagues.

TERRY LYNN LUGGI is a member of the Stelat'en First Nation and resides in her grandmother's Lheidli T'enneh traditional territory (Prince George). She is a Tseke zah or a hereditary Chief born into Lhts'ehyoo (Frog clan) with the name Yabalee given to her by her great grandfather Maxine George when she was a young girl. Currently employed by Nadleh Whut'en Indian Band as the Indian Residential School Project Manager for work on the Lejac Indian Residential School, she is passionate about healing her people and is also a trainer with Returning to Spirit ~ a non-profit organization formed with the objective of unfolding reconciliation from the impacts of residential school.

DUSTIN WILLIAM LOUIE est un Dakelh, chercheur autochtone métissé et professeur adjoint et directeur du Indigenous Teacher Education Program (NITEP) à l'University of British Columbia. Il retrace l'ascendance autochtone de sa famille à travers les nations Nadleh Whut'en, Nee Tahi Buhn et Lheidli T'enneh. Membre du Beaver Clan dans le système Balhats, il reconnaît le système héréditaire pratiqué dans ses communautés depuis des millénaires avant tout contact. Il effectue des recherches, enseigne et est un leader dans les domaines de la décolonisation des systèmes d'éducation et des services sociaux. Il mène des actions concrètes et des interventions pratiques avec des dizaines de districts scolaires et d'organisations à travers l'Ouest canadien. dustin.louie@ubc.ca

YVONNE POITRAS PRATT est une chercheuse métisse dont les racines familiales remontent à Red River où ses deux parents sont nés et ont été élevés au sein du Fishing Lake Métis Settlement dans le nord de l'Alberta. En 2009-10, elle a travaillé avec des membres de la communauté Fishing Lake Métis Settlement pour créer une série de 19 récits numériques intergénérationnels, dont plusieurs sont maintenant disponibles en ressources pédagogiques libres. Yvonne a été recrutée à Werklund en 2013 dans le cadre d'un recrutement groupé de personnes issues des communautés autochtones. Sa première tâche fut de conceptualiser un cours obligatoire sur l'éducation autochtone pour notre communauté étudiante en éducation. Elle a mené des recherches sur l'impact de ce cours auprès de la communauté étudiante et enseignante, et oeuvre continuellement à améliorer l'éducation autochtone, en collaboration avec sa famille, ses amis et ses collègues.

TERRY LYNN LUGGI est membre de la première nation Stelat'en et réside sur le territoire traditionnel de sa grand-mère, Lheidli T'enneh (Prince George). Elle

est une Tseke zah, ou une cheftaine héréditaire, née au sein du clan Lhts'ehyoo (Frog clan). Son arrière-grand-père, Maxine George, l'a nommé Yabalee lorsqu'elle était une jeune fille. Présentement, elle est employée par le Nadleh Whut'en Indian Band à titre de gestionnaire du projet Indian Residential School et travaille sur le projet Lejac Indian Residential School. Elle se passionne pour la guérison de son peuple et est aussi formatrice à Returning to Spirit ~ une organisation à but non lucratif constituée dans le but d'une réconciliation progressive après les répercussions des pensionnats autochtones.

VITALITY AND TEACHING INDIGENOUS LITERATURES: A MÉTISSAGE

ADRIAN M. DOWNEY, SUSAN LEGGE, YELENA SMITH *Mount Saint Vincent University*

Article History: Submitted 28 Apr 2023 | Accepted 13 Jan 2024 | Published 13 Jul 2026

ABSTRACT. Methodologically framed as *métissage*, this work shares our experiences of teaching Indigenous literatures in K–12 and post-secondary education. Using personal narratives, we situate the research on teaching Indigenous literatures within our geographical context, Mi'kma'ki. We share how we came to this work as teachers and scholars, then discuss our journeys as readers of Indigenous literatures. We then highlight our teaching practices based on our own experiences, such as circlework and centring orality. We conclude by pointing to humour as a pathway to making the classroom a vital space.

VITALITÉ ET ENSEIGNEMENT DES LITTÉRATURES AUTOCHTONES : UN MÉTISSAGE

RÉSUMÉ. Conçue sous l'angle méthodologique du *métissage*, cette étude partage nos expériences en matière d'enseignement des littératures autochtones aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. À travers des récits personnels, nous situons la recherche sur l'enseignement des littératures autochtones dans notre contexte géographique, le Mi'kma'ki. Nous expliquons comment nous nous sommes lancés dans ce projet en tant que personnes enseignantes et chercheuses et discutons de nos parcours en tant que lecteurs et lectrices de littérature autochtones. Nous soulignons ensuite nos pratiques pédagogiques, fondées sur nos propres expériences, telles que le travail en cercle et la mise en avant de l'oralité. Nous concluons en soulignant que l'humour est un moyen de faire de la salle de classe un espace dynamique.

VITALITY IN CONTEXT

At the best of times, classrooms are vibrant places where stories are animated, reading is vital, and conversations change worldviews. Indeed, we maintain that *vitality*— defined in Boldt's (2021 reading of psychoanalyst Daniel Stern as “the feeling of flow and aliveness” (p. 207—

is central to the teaching of literacy and literature. There always seems something at work in reading that lies beyond books and their words, something magical. Being educators with long careers, we know that not everyone has equal access to such dynamic literacy experiences but providing them for others is what drives us; offering the opportunity for vitality in literacy and literature education seem to us an ethical imperative bordering on a basic human right (Boldt, 2021). In the context of teaching Indigenous literatures to mostly settler students, additional ethical imperatives accompany those of ensuring vibrant reading encounters (e.g., Justice, 2018). In this article, we share our experiences of reading and teaching at those ethical intersections, with attention always turned toward the pulse of vitality.

Our inquiry contributes to and is informed by a growing body of scholarship that links Indigenous literatures to the classrooms in which they are taught, both post-secondary (Reder & Morra, 2016) and K-12 (Hanson, 2020; Hanson et al., 2020). We touch on several themes emergent from that research: why Indigenous literatures matter (Hanson, 2020; Justice, 2018), which stories ought to be told and not told (Fortin, 2016), and who ought to teach these stories (Nxumalo & Cedillo, 2017). While this research informs our thinking, we often prefer to engage most directly with locally specific scholarship emergent from our shared geographical context in the unceded and unsundered territory of the Mi'kmaq, Mi'kma'ki. Literacy and literature have existed here since well before contact (Bryant, 2017), as shown by Marie Battiste's (2016) accounting of wampum belts, notched sticks, pictographs, and petroglyphs as a form of Mi'kmaq symbolic literacy. Yet, there remains a perception among some that Indigenous literature in the region is "emerging" (Tattrie, 2018), a notion that erases historical literacy practices and works to delegitimize literary contributions from Indigenous community members (Downey, 2022). Despite the long history of literature and literacy in Mi'kma'ki, and robust discussions of decolonizing education (Battiste, 2013; Munroe et al., 2013), there is a regrettable dearth of research around teaching Indigenous literatures in this context,¹ which we try to redress by extending current considerations around teaching Indigenous literatures into what is today known as Atlantic Canada.

Inspired by the many scholars, both Indigenous (e.g., Archibald, 1997; Kovach, 2021; Reder, 2022) and settler (e.g., Miller, 2005; Pinar, 1994), who put personal storytelling and/or autobiography at the centre of their scholarly work, we frame our inquiry as *métissage*. *Métissage* has been taken up by Canadian (Hasebe-Ludt et al., 2009) and Indigenous (Donald, 2012) curriculum scholars. We understand *métissage* as a specific form of life

writing that attempts to bring together multiple stories and experiences, “braiding” them in such a way as to show their similarities and contrasts, their overlaps and divergences, and their strength in unity and difference. Importantly, we do not see such writing as hybridity, nor as asserting that all our stories are the same (Donald, 2012). Indeed, as Vowel (2016) reminds, when *métissage* is taken up as hybridity, it can result in claims of Canada being a *métis* or “mixed” nation and folks with no connection to Indigenous communities claiming Indigenous identities (see also Tuck & Yang, 2012). Both of these ideas function as modern extensions of settler colonialism’s genocidal logic, which seeks to erase Indigenous presence from the land (Tuck & Yang, 2012). Rather than hybridity then, the unique beauty of *métissage* as life writing lays with the way complex and diverse personal narratives are bound together, not as one but as many.

In the following sections, we present our *métissage*. Rather than offering extensive scholarly interpretation of our stories, we allow them to speak for themselves – showing rather than telling, as one reviewer put it. While not normative in academic writing, we maintain that this practice is consistent with both our methodological approach, *métissage* as life writing, and our pedagogical practices – for example, the circlework (Graveline, 1998) discussed in the third strand. In that way, the form and content of this article mirror each other.

We frame our sections as “strands” within a “braid,” as is common in *métissage*. Individually, each strand brings together different stories around common themes, and when the three strands are braided together, the collection expresses something of our interconnected lived realities in all their complexity. We begin with a first strand that describes who we are and how we come to this work. We then move into a second strand of stories emergent from our practice as readers before offering a third strand that shares some of our experiences in classrooms. Finally, we tie everything together, loosely, in a concluding section focused on humour

STRAND ONE: WHO WE ARE

We, the three authors, met in a graduate course entitled “Indigenous Literatures in the Classroom” held in the summer of 2022 and taught by Adrian. After the completion of the course, Adrian invited Susan and Yelena to collaborate on this article to capture the conversations that happened in the classroom and to share some of their broader experiences with reading and teaching Indigenous literatures. In this section, we share our individual stories of coming to this work.

Adrian

The first assignment in all my Indigenous-themed courses is the same: In a video or essay, describe who you are, where you come from, the treaties with Indigenous Peoples in the place of your birth, and the Indigenous name for the closest body of water to where you were born. It is, for me, a way of starting conversations about positionality that both engage and transcend the Western notions of social location. It begins toward positioning folks in relation to land and treaties. It also serves as a way of getting to know students, and a way for students to get to know me, as I typically complete the assignment as well.

My responses to those questions run something like this: Niin teluisi Adrian Downey. My Ancestors were Irish, French, and Mi'kmaw and lived on the west coast of Ktaqmkuk (Newfoundland), where both my parents were born. The territory of my birth is Mi'kma'ki, where the Peace and Friendship Treaties were signed by the Wabanaki nations and the British Crown between 1725 and 1779. The name of the place of my birth, Kjiipuktuk, refers to Halifax Harbour.

Sometimes, I tell more of the story. In 2012, I was given a federal Indian status card and registered as a member of the Qalipu Mi'kmaq First Nation, but in 2018 I was removed from the registry because of a federally enforced political process known as the membership review. Over the last 14 years, I have wrestled with what having that status, then losing it, has meant for my positionality. Like Reid (2020), I once unequivocally asserted my identity as an Indigenous scholar; however, after considering more critical literature on Indigenous identity and thoughtful discussions of Indigenous identity in the Qalipu community (e.g., Brake, 2021; Reid, 2020), I have become more reluctant and careful in my self-identification. Today, I say I have Indigenous Ancestors — Mi'kmaw Ancestors from Ktaqmkuk. I usually leave the rest unspoken unless there is time to tell the full story.

Making sense of my positionality has served as a major motivator of my literacy practices over the last decade. Indeed, I've often tried to read my way into understanding, which is perhaps why I find myself at home in scholarly contexts, but I have also learned that “you can't read your way out of racism” (Figueroa & Shawgo, 2022, p. 25). Thus, one tension I experience in teaching Indigenous literature is how to share everything beyond the page — relation to land, the centrality of orality, the connection between language and worldview — that makes this reading vital.

Susan

Living, working, and pursuing graduate studies in Kijipuktuk, Mi'kma'ki, I acknowledge my position as a settler and a guest on this land. As I interact with Indigenous literatures, I recognize my socio-economic security and identification as a heterosexual White woman who has spent 25 years teaching in a system that prioritizes paternalistic, Western pedagogies. Each of these identifications impacts my roles as a learner studying Indigenous texts and as a teacher with ethical responsibilities to recognize my biases and how they impact the students with whom I share a classroom.

Reflecting on how I understand the world(s) around me, I look to the stories I've been told. This is my approach for making sense of life: Who can tell me a story that lets me see some truth? During much of my career, the stories and curriculum in my classroom were, because of the paradigm of my very Eurocentric education, overwhelmingly colonial. As my worldview widened, I became aware of stories beyond the usual curriculum modality of heteronormative, White-dominated text presented in Canadian schools. This "opening of eyes" is what drew me to the course on Indigenous literatures; I wanted to see the land I inhabit from the perspective of peoples who have been here for thousands of years.

As my eyes opened, I made conscious decisions to bring the secondary students with whom I worked literature that recognized their diversity and provided them with choices and alternatives that better reflected their identities. I began by replacing canonical offerings with the work of feminist, LGBTQIA2S+, and multicultural / world literatures. With growing awareness, I read the work of Indigenous authors Eden Robinson and Richard Wagamese. More recently, I have sought authors who speak to an intersectional perspective of Indigeneity: Joshua Whitehead, Billy-Ray Belcourt, and Katherena Vermette.

For much of my career, I focused on preparing myself to be an authoritative resource for students. That perspective has now shifted toward being a student and consciously letting go of authority, and I'm experiencing the discomfort that happens with a new way of thinking and learning. Through my reading I'm learning from stories that are not mine, but which are being shared with me. I am grateful, and I want to listen.

Yelena

As a history teacher, I believe that revision of one's perspective enriches any story's effervescent nature. My name is Yelena, and I identify myself as a Russian Canadian, middle class, cisgender, straight, and female settler. I am also a second-generation Holocaust survivor.

Growing up in the former Soviet Union in a family of a staunch communist, I was engineered into a *Homo sovieticus*, valourizing the spiritual dogmas of dialectical materialism. My formative years at Samara State University were also affected by these totalitarian discourses and left no space for emotional growth. It was not until the year 2000, when I became a student at the University of Louisiana at Lafayette, that my Iron Curtain started to melt away, and I inhaled the inspiring air of a more liberal school of thought.

With COVID-19 illuminating and exacerbating the global social malaises, I felt compelled to return to graduate school to explore how I could engage in meaningful and contemplative conversations with my fellow educators and foster a safe place to ignite social change in my own classroom. Driven by a conviction that educators act as agents of change within their own classrooms, I blindly dove into the vast waters of Adrian's course "Indigenous and Decolonizing Studies." Little did I know how my Eurocentric ontologies veiled my ways of being, learning, and teaching. Following a visceral and unapologetic essay, "Decolonization is Not a Metaphor" (Tuck & Yang, 2012), which reclaimed the term "decolonization" to refer only to the return of stolen Indigenous land and called out six moves to innocence that pervade settler thinking, I realized that I could no longer look away.

STRAND TWO: READING AND LEARNING

Before we discuss our specific teaching contexts, we must recognize ourselves as readers and learners – our tendencies, desires, and histories. In this strand, we share stories and thinking emergent from our learning and reading of Indigenous literatures. The fact(s) of our classrooms, however, are never far from our minds.

Yelena

In the wake of the high-profile killings of Black and Indigenous people such as Breonna Taylor, Tina Fontaine, Colten Boushie, and George Floyd, in the summer of 2020, anti-racist educators compelled the world's educational community to respond not through vague statements but with actionable steps toward dismantling systems that harm historically

marginalized students. The events of that summer, coupled with disproportionate impacts of COVID-19 on multigenerational ethnic homes, propelled the salience of social justice education in schools and prompted discussions amongst Nova Scotia teachers on how to provide more meaningful education about insidious acts and harmful effects of racism. Still confined at home, I continued to teach online and read voraciously bell hooks, W. E. B Du Bois, and Kimberlé Crenshaw, who collectively highlight a trajectory of African American thought running against racism's silent normativity. I also felt conflicted on how I could create a space for my secondary students to discuss and act upon these social justice issues in a meaningful way. After 25 years of teaching history, I felt ill-prepared to address the social malaises that had arguably reached their cathartic point. Suffering from what Mills (2007) calls White "epistemology of ignorance," I enrolled myself in the Educational Foundations Master of Education program, desperately trying to find ways to dislodge the current status quo and explore social transformation through my teaching.

A colleague of mine suggested that I take the course on Indigenous and decolonization studies in the spring of 2021, characterizing Adrian's teaching as highly impactful. That class was a metamorphosis of consciousness. The nourishing learning spirit (Battiste, 2013) pervading that course allowed me to extend my philosophy of teaching by exploring personal and professional transformation in conversation with Indigenous texts. From the inception of the course, reading Battiste (2013) and Tuck and Yang (2012) among others, who emphasize dichotomy and schism in the historicization of Indigenous and Canadian storytelling, I found myself "homeless" and unsettled.

Through many conversations and readings, I eventually found my placefulness (Styres, 2019, p. 27) – my rootedness, my lived place, my home – when I founded an intersectional advocacy group, named "Cheetahs for Change" (CFC) after our school's mascot, with the sole mission to embark on a transformative journey to implement social change by amplifying the voices of folks historically unheard and silenced by the current education system. Adrian's "subtle," "metamorphic," and "awkward" teachings (Downey, 2018, title), along with the Truth and Reconciliation Commission of Canada's (TRC) 94 calls to action, inspired a plethora of CFC projects: from raising awareness and celebrating Indigenous ways of being and knowing, planting weeping willows to commemorate the victims of residential schools, to raising funds to address systemic poverty in some Indigenous communities.

Fast-forward to the spring of 2022: I was happy to take another course with Adrian. This time, the focus was Indigenous literatures. We discussed issues and read articles authored by Vowel (2016), Battiste (2016), and Downey (2022) concerning the social, emotional, and cultural impact of colonialism on Indigenous communities and Indigenous people. I could not help but contemplate the ubiquitous role that Indigenous literature plays in Indigenous cultural survival, sovereignty, and its divorce from the dominant colonial literary tradition. While engaging with different Indigenous genres and media imbued with a courageous call to strength, pride, resistance, and resilience, I found myself in awe while drifting away from my Western worldview. I was inspired by the revolutionary lens of the Indigenous artistry as I deconstructed multiple Eurocentric discourses of time, place, education, gender, and that deeply rooted sense of the Western individualism. The synergy of the two courses, “Indigenous and Decolonizing Studies” and “Indigenous Literatures in the Classroom,” infused powerful imaginaries that help non-Indigenous students like me to understand our world differently and see a different future — one where sociological conflict is resolved. Arguably, the nexus of these two courses fosters an awareness of Indigenous brilliance, a notion that is spirit-centred and is equivalent to wholeness. Awareness of Indigenous brilliance hinges on the metamorphosis of “cognitive imperialism” (Battiste, 2013, p. 22) and therefore serves as an antidote to neoliberal, capitalist, and settler colonial epistemic ways.

Adrian

I often feel underprepared to teach. As I write these words, I sit at the computer having not slept well because my fall classes start today and, after more than a decade of teaching, I am still nervous that I haven’t prepared adequately. Sometimes, my anxiety is productive; it propels me to overprepare. It is not, however, based on reality. The things I am anxious about almost never come up: They are challenges to the legitimacy of the “authenticity” of my voice as a teacher and a teacher of Indigenous courses.

When I start my classes, I am always transparent about who I understand myself to be and my professional experiences. In my mind, however, those things aren’t enough; nothing could ever be enough. To soothe this anxiety, I read. In the 6 months before the Indigenous literatures course, I read 30 novels by Indigenous authors. I re-read older, somewhat obscure, titles like Lorne Simone’s *Stones and Switches* (1994) and classics like Leslie Marmon Silko’s *Ceremony* (1977), and I also sought out more recent offerings like Eden Robinson’s *Trickster* series (2017–2021). Few of those books were taken up by students, but having read them made me feel

better. Over the past 4 or 5 years, my reading, even outside of Indigenous education, has taken on a paranoid character; it feels defensive. My earliest work as a scholar was deeply tied to my identity, and any critique of that work felt like a personal attack — that I didn't know my own story well enough; any absent foundational knowledge / reading, especially around Indigenous topics, was an absence of self. Echoes of that continue today, even as my work focuses less and less on myself.

These anxieties and my responses are steeped in colonial logics. When I turn toward Mi'kmaw thinking, I am reminded of the concept of *Netukulimk*, which is often used to talk about sustainability and "... is closer to the idea of 'avoiding not having enough' (Davis et al., 2011) than accumulating abundance" (Robinson, 2016, p. 64). In the Q and A at a public talk, I asked a Mi'kmaw scholar who was working with the concept of *Netukulimk* what it meant to them in the context of research. In conversation, the idea of "researching with enough" emerged (L. Leighton, personal communications, February 2021). While they were a mixed-methods researcher and thought about "enough" with reference to questions they might not ask and ways of conducting research without funding, I took the comment as a reflection of my own research practice: reading. What does it mean to read "enough"?

A music teacher I had a lifetime ago used to say, "Music should be as simple as possible, but no simpler" — apparently a play on a quote from Einstein. I've always appreciated that sentiment because it rejects the rigidity of an externally designated standard toward which folks ought to strive. The only reference for how simple music ought to be is the music itself. I suspect the same might apply here — we ought to read "enough," but no more. By extension, perhaps we ought to *be* enough, but no more.

Susan

As a settler scholar engaging with Indigenous literatures, my position is that of a student learning new ways of seeing and being in the world. Reading the words of Stó:lō Elder and writer Lee Maracle, I hear her warning against traditional scholarly lenses being applied to Indigenous works: "Colonial white society assigned itself some crazy Knower's Chair and handed white people the authority to sit in it ... It is rare that they will give it up so that they can learn from Indigenous people" (Maracle, 2017, p. 76). Maracle's message is clear: Settlers should not attempt to interpret or make assumptions about an Indigenous text based on dominant Western perspectives and experiences. Instead, settlers must humbly come to this scholarship through Indigenous sources. It is important for White / settler scholars to take seriously the responsibility of avoiding the

“Knower’s Chair” by acknowledging our ignorance and doing the research to understand the contextuality of the work we are studying. The result is a step toward responsible scholarship and respectful engagement with Indigenous texts and people.

My experience of reading and studying Indigenous literatures suggests a paradox. I read to learn. I read for the enjoyment of a good story. I read to feel resonance with my own experiences. I read because there are things I can never experience otherwise. I gravitate to authors who identify as female or feminist because I want an experience of story that recognizes women as fully realized. Flowing from these choices is a desire to find personal connection with characters and their experiences. As a settler, an outsider to Indigenous text, I feel drawn to the stories and the characters, even though they are not mine. I see the evident paradox, but I don’t feel it is insurmountable. My desire to connect is a tentative outstretching; it’s like a new relationship – I am nervous, excited, curious, and desperate not to offend. It is different from reading the literature of the Western canon with which I’ve grown up. I don’t have the inherited knowledge, the cultural heritage, the automatic recognition of analogy. I am working to be a learner without guile, to be a responsible and humble student of the stories shared by Indigenous authors.

Yelena

As a settler educator trying to inspire my students to come into the world of Indigenous literatures, I need to reimagine how, under the constraints of the current neoliberal system, this can be done with “just enough” time and resources. Dwelling on “just enough” in the world of education compels attention to the ambivalence of, on one hand, the cornucopia of educational resources nonchalantly suggested without meaningful follow-up by different agencies (e.g., “Oh, you know, just get a guest speaker or something”) and, on the other, the financial and bureaucratic constraints around simply being able to offer some exposure to Indigenous worldviews (e.g., “We don’t have the funding for honouraria”). In the dominant Western worldview, there is no limit to what humans can achieve. In contrast, Indigenous knowledges often prioritize interdependence and sustainability. Likewise, the epistemic constraint of “just enough” may emphasize balance and harmony and lead to a focus on using resources wisely, in ways that benefit the entire community rather than maximize immediate personal gain. In the spirit of “just enough” and honouring a hermeneutic of constraint, I have written a poem where one Indigenous truth deriving from the prolific Indigenous artistry is constrained to one line.

Indigenizing hinges on a transformation of cogito ergo sum to *I feel therefore I can be free*;

Neoliberal epistemology of ignorance coalesces comfortably with settler moves to innocence.

Decolonization is not a metaphor, so the TRC is spelt U-N-D-R-I-P.

I speak like you; I think like you so let me find my talk through ancestral roots and routes,

Gifted by the gilded generosity of those first treaties with Water and Land,

Earth dwellers flying above or swimming below for *as long as the grass grows,*

Near the river that always flows, chant in harmony with Nature.

Open your heart and feet will follow to the obliteration of the Eurocentric cognitive imperialism.
Unity flows from relationship.

Simmer down; start breathing. Welcome to the world of the Two-Eyed seeing.

Lnu'k kesalul lulls a meditative symphony of the spiritual songs from the sentient Land.

If I go missing in This Place, inquire to protect from the perils of the Highway of Tears.

Transform this *raging dumpster fire* into the 2SQ decolonial consensual love empire.

Embrace the futurity devoid of White fragility, even if your *Mind Spreads out on the Ground*

Reimagine otherwise.

As hope matters, affirm an anti-racist and anti-misogynist Tuck-esque praxis.

This Wound is a World filled with futile apologies.

Unlearn the unsettling terra nullius myth and validate the tropes of harmonious wholeness.

Revitalisation and reignition for we are not a plague nor you a curse.

Endowed with rich culture's beauty, a distinct non-homogenous enigma.

Since time immemorial, stories are sacred.²

Adrian

Pinar (2023) writes, “Just as spirituality can be contained with ritual, creativity can occur within constraints, but the singularity of each can require (at least a relative) freedom from both ritual and constraint” (p. 36). The idea of a constraint, a poetic form for example, can seem to be out of touch with the emancipatory tradition of education – that by putting limitations on students and their expression, we somehow operate through oppressive modalities. Such can, of course, be the case, but there is also a freedom in constraint – the constraint creates a new situation from which creativity will emerge. As per Pinar’s insight, that constraint can require a relative freedom – in Pinar’s mind, freedom from the objectives and outcomes so common in public schooling.

When I started teaching at post-secondary, I offered students a lot of choice both in terms of the modality of their expression and the topic upon which they focused in their assignments. This proved overwhelming for many. They appreciated the choice in theory, but in practice, they wanted some direction. In the context of my Indigenous education courses, I started offering choice in either modality or content, but not both. While I felt uncomfortable with enforcing constraints on students, I let them know that I was open to whatever they wanted to do and that the constraints were there only to give them some ideas.

Since then, I’ve had countless amazing projects submitted: children’s books and comic strips about treaties, a 5-song EP about decolonization, paintings of significant places in Mi’kma’ki, and wonderful collections of anti-colonial poetry. While initially I felt like constraint wasn’t in tune with what I knew of Indigenous knowledges, I also wonder if Netukulimk isn’t a form of constraint – a natural constraint developed over centuries of relationships with a particular place. Maybe constraint is what is missed in the conversations about the climate crisis, for surely in this regard we will never have done enough. Maybe we – and some of us more than others – need a hermeneutic of constraint, an epistemology of enough, rather than a liberal obsession with freedom, or perhaps, as with most things, it is a better balance between the two that is needed.

Susan

My experience interacting with Indigenous literatures as a graduate student has been filled with a certain level of anxiety, a feeling of never knowing enough to be an educated / worthy reader. I sometimes feel like I am spiralling out of control as I go from recommended resource to article to podcast to YouTube video to tweet in order to comprehend a concept

I find in my reading. In response to my feelings of “never enough,” Yelena brought her learning of the Mi’kmaw concept of Netukulimk to the conversation, linking it with the idea of “enough,” and how it can highlight a different perspective from the dominant Western idea that you must be an “expert” on a topic to have the authority to read and respond to a piece. Talking together, I was reminded that there should be joy in the discovery of something new, not fear that my understanding will be imperfect. Instead, it seems that if I come to the reading with reasonable knowledge and a heart open to learning, I can be part of the conversation.

A text that has helped me understand both my limitations and my learning journey as a non-Indigenous reader engaging with Indigenous literatures is Chelsea Vowel’s (2016) *Indigenous Writes: A Guide to First Nations & Inuit Issues in Canada*. Vowel, who is Métis from manitow-sâkahikan, has created a collection of essays that sets straight misperceptions about Indigenous people, living in what is termed “Canada” by settlers. Her style is full of humour and her language is precise and bold, challenging settlers to face their colonial assumptions and prejudices about Indigenous people and cultures. I love this book because, as an “awkward ally” (Koops, 2018), or someone accepting of the mistakes they might make in pursuit of allyship, I know that I am coming from a place of ignorance, often not knowing even enough to ask a relevant question. Vowel’s work provides the “explanatory comma[s]” (Demby & Marisol Meraji, 2016, 9:40) that I need, and I thank her. She has helped me to know what I don’t know.

STRAND THREE: TEACHING

Our practices as teachers are directly informed by our experiences as readers, listeners, and learners. In this section, we share thoughts and practices emergent from our work as teachers. We claim no universal applicability of our practices, but rather offer them up as examples of specific curricula lived and taught in particular places and times.

Susan

Powerful learning happens when there is a common thread between the story and the reader / listener. It’s connection – a realization that what you’ve read, seen, or heard is also present in your own life. Finding a metaphoric doorway to another person’s life through literature – a portal where self and other somehow touch – invites the reader to create connections to a world that is not their own. This has been my experience making Indigenous literatures a part of the senior high school English curriculum. As a settler teacher, I actively seek situations where I can facilitate even a small step toward reconciliation in my classroom.

Oftentimes this happens when I give a student a book and say, “I think this one is for you.” I saw this phenomenon realized specifically within our Indigenous literatures classroom as Adrian provided the opportunity for our class to read, to talk, and to open doorways to shared experience with the literature.

During the course, I read Katherena Vermette’s *North End Love Songs* (2015). A poem from that collection, “I AM A NORTH END GIRL,” opened a door for me. Even though the work is specifically situated in a community that is not mine, the women’s voices and the experiences they describe resonated with me. My deepest connection is to the lines that describe the physical pain of winter’s harshness in Winnipeg and how the extreme cold changes everything, making just getting through the day an act of survival. For those who live above the 49th parallel, winter is another hurdle to living in this overwhelming time. In Vermette’s words, I can feel the absolute exhaustion, the one more circumstance that might just be too much to endure. Common ground is created; I feel that experience too. Vermette paints a complex portrait of a specific community of women, and in doing so reveals a truth that brings me a moment of connection with the First Nations and Métis women of Winnipeg’s North End.

In the weeks that followed the Indigenous literatures course, I felt drawn to continue my relationship with Vermette’s work. In her novel *The Strangers* (2021), Cedar-Sage, a fictional Métis teenager, muses on why families stop talking to each other, saying,

This is what I think is so sad, all these people who don’t talk ... I always thought if I knew everybody in my family, I would always want to talk to them ... That’s what family should be. (Vermette, 2021, p. 322)

Just a few words and I get it because I live(d) it with members of my own family. Cedar-Sage and I share a moment of sadness and frustration. In so many ways our lives are different, but in that instant, we are connected. It is not about the story providing perfect symmetry – novels aren’t doppelgangers – but there is a subtle vitality in those small moments of connection where you feel “this is my life too” and think that maybe you’re not so alone.

Stepping further into the idea of building connections, what happens when students become a community, learning together without the need to compete? Eve Tuck’s (2019) “Indigenous feminist approach to facilitating academic Q & A,” to which the class was introduced by Adrian, reflects this approach. Tuck discusses how it is not about one-upmanship or besting the presenter. She introduces her thoughts by saying,

We often treat Q & A as something that is to be endured, and are willing to gamble on it not going well by having very passive facilitation. We can shift how we interact with one another and make it better. (Tuck, 2019)

Tuck provides several considerations for the audience before the Q & A begins. The one that resonates with me addresses the combative and competitive nature of normative academic discussion: “I remind the audience that the speaker has just done a lot of work, so they should figure out if their question is asking the speaker to do work that really the question-asker should do” (Tuck, 2019). I feel that this gentle, but firm, directive can be applied in so many classrooms. We should ask ourselves, and model for our students, how we can honour the work that has been shared with us.

In the case of our learning community, Adrian led conversations where every person in the room was given the opportunity to speak about the readings under consideration. It was also stated that repetition would be honoured and that to not speak was also a valued choice. Finally, there would be no response to the speakers (no dialogue) until all had been afforded the opportunity to share their thoughts. It was eye-opening for me to see how every person in the room, knowing there was a guaranteed space to be heard and that they would not be immediately challenged to defend their ideas, used that time and spoke their thoughts. No interruptions, listening until the speaker is finished, no need for an immediate reaction – these are practices that develop a different kind of skill set. Academic competition is belayed, and an atmosphere of support and real listening is created.

Listening is an active process, and I am learning to quiet my impulse to speak right away. I’ve often felt a responsibility to fill the silence in an academic setting, whether in my own classroom or as a student. I want to be perceived as a participant, a supporter of the learning community, a leader. These are not necessarily negative qualities, but they can result in a silencing of voices who require time to consider a response or who are more cautious participants in the often competitive and critical exercise of classroom discussion. Letting go of the self-imposed responsibility to make a noise allows me to enjoy and learn from, without immediate judgement and valuation, the wisdom of those around me. Within our classroom, the dialectical divide between teacher and student became less pronounced through the gentle practice of providing space for each to speak and, just as important, to be heard. With Adrian’s guidance and the willing support of all class members, we learned together, building a pedagogy of community, and the results were powerful.

Adrian

In designing the course, orality was at the fore of my mind. Each class began with an extended land acknowledgement in which I shared stories related to the treaties in the area. These land acknowledgements were improvisations rooted in my understanding of the treaties developed through attending events, talking with Knowledge Keepers, and reading scholarship on treaties (e.g., Paul, 2022; Pictou, 2017). I started doing land acknowledgements this way because I wanted them to feel vital. When I hear someone read the script, I pay close attention to the words they use and don't use, but it always feels like something done out of (at best) obligation or (at worst) moral superiority. The best land acknowledgements I've heard are the ones where people speak from the heart. So, I try to speak my heart through the stories I've been privileged to learn.

After those land acknowledgements, we would go around to every student in the class to hear their thoughts about the readings / videos / podcasts. This practice emerged for me from the cultural practice of the talking circle, but I don't think of this activity as a talking circle as such. Talking circles have specific cultural teachings that accompany them. Following the language of Métis scholar Jean Fyre Graveline (1998), I think of what happens in our classroom as circlework. We may be operating under the principles of reciprocity, mutuality, and equality that are offered by a circular formation where everyone gets as much time as they need to speak and others are expected to listen without interrupting, but what we are about in that space is work. It isn't the same sacred healing or decision-making space offered by traditional talking circles, and in the classroom, there are always barriers to our direct, spiritual encounter with one another. Yet, there is something pedagogically transformative – vital – about this approach.

The two major assignments in the course were informal oral presentations made to the class based on a poet / poem and a novel the students had read. Combined with our everyday circlework, the presentations attempted to make the class into a vibrant oral space where text was seen as secondary to orality. In a piece reflecting on a course in which no textbooks were assigned, Métis scholar Warren Cariou (2016) asserts that “teaching can, at its best, bring life to the archive and show us that the stories live in new ways for each new community of listeners” (p. 475). Indeed, through my own narration of the treaties and through hearing students speak to the novels and poems they read, I think the classroom was a vital space and the stories and poems we studied came alive.

Yelena

Deeply grounded in relatedness and relationships, Adrian's Indigenous literatures course became a quintessence for reimagining, revisioning, and challenging our colonial ways of "doing literatures." Toward the end of the class, two sessions were given to sharing poems we had read and discussing them with our peers. During those conversational circles, we would listen deeply, and then we would receive what was offered on a given day: a precious gift of understanding, a new story from an Indigenous lens. With every new story verbalized in the circle, the Indigenous voices we were reading would operate as a perennial reconstruction of the places we habitually call "ours." Then, we gave a gift of equal merit in return: the slow, but discernable shifting of our Eurocentric selves. The holistic and non-prescriptive approach of Adrian's circlework (Graveline, 1998) empowered students' authentic learning while (re)centring Indigenous voices. This style of teaching forwarded a storytelling circle as a pedagogy while amplifying the cultural and ethical protocols of Indigenous ways of being and doing. As Archibald (1997) contends, "Patience and trust are essential for preparing to listen to stories. Listening involves more than just using the auditory sense. Some say we should listen with three ears: 'two on our head and one in our heart'" (p. 10). The heartiness of the deep listening enabled each student to frame their own connection to the Indigenous texts, allowing them to construct personalized, significant pathways to engage with the beauty, humour, and resiliency embedded in each.

Listening to "I lost my talk," where Mi'kmaw poet Rita Joe (1996) captures the bewildering fear of being forced to leave one's culture, made me shiver. The imagery of the lost sense of identity, coupled with trauma, remained with her throughout her life. I sensed how Joe was craving a missing piece of herself. She came to understand that this missing piece was what the colonizers tried to take away: Indigenous voice. As a second-generation Holocaust survivor growing up with an ominous silence surrounding the pernicious impacts of concentration camps or the loss of a few family members, I know what it means to look for missing pieces of who you truly are. Though suffering from internal conflicting chasms and a survivor's persistent traumatizing pain, Rita Joe expressed not only the agonizing suffering of the Shubenacadie Residential School – and that such institutions were called "schools" remains unfathomable – but also her hope and conviction that her words could inspire Indigenous and non-Indigenous people across Canada to journey to a place of strength and healing. Her strength to talk might have been cathartic, as sharing her own experiences in the form of poetic personal narrative could have brought a

new awareness and a sense of clarity to painful memories. My parents' silence hindered their personal healing, likely deprived them of hope, and it continues to impact their mental health. Despite its powerful exploration of exile, resistance, and displacement, Rita Joe's poem ultimately celebrates the triumph of the human spirit over adversity.

By the end of the poetry circles, hearing songs by Rita Joe, Katherena Vermette, Rebecca Thomas, and many others, I felt Indigenous feminist poets' tribulations and trepidations, but I also sensed their resiliency, honour, wisdom, integrity, and enormous sense of hope and compassion. Thus, the conversational circle housed a sacred space, inspiring our passionate inquiry into the postcolonial and postapocalyptic reality, questioning deeply about everything without fear to comprehend and transform our Eurocentric consciousness while centring the Indigenous brilliance.

(UN)TYING OFF: VITALITY THROUGH HUMOUR

Here, we have shared stories of our journeys in reading and teaching Indigenous literatures in Mi'kma'ki. We have shared the stories of who we are and where we come from, which are always central to our reading, writing, and teaching. We have also highlighted the tensions in our reading and the ways we attempt to navigate those tensions, and we have offered several practices we use to evoke classroom conversations. There are doubtlessly limitations and gaps in our discussion. We have not, for example, spoken much about the influence of Land on our thinking, teaching, or learning. That feels a profound gap, one deserving of more space than we can offer here. Our overall aim has been to share what we have learned. It is a task we approach humbly through our own stories and with a recognition that this collaboration is the first step in a larger journey — one that others have walked longer and with more grace. In recognition of the continuance of our journey, then, we would reject the pull toward a tidy conclusion. Instead, we offer a thread of possibility left untied: humour.

Humour functioned as a marker of the vitality of our classroom community. Too often Indigenous literature is seen by settlers as dominated by sombre stories about trauma. There is, of course, a great deal of trauma in Indigenous literature — genocidal dispossession, residential schools, the 60s and millennial scoops, and everyday racism cast long and jagged shadows — but even in dark places there can be humour and occasional joy. As much as our classroom was filled with discussion on issues of systemic racism, settler colonialism, and

intergenerational trauma, it was often a lively place to be. There was a tremendous energy for reading Indigenous literatures and for the applicability of our conversations to the students' classrooms. Throughout the course, students enthusiastically shared stories about things they had done in their classroom inspired by what we had talked about in class: art projects, field trips, and revised curricula, for example. In short, the room was a vital space, and as heavy as the conversations were, there was always a vitality – a mutual and pervasive “feeling of flow and aliveness” (Boldt, 2021, p. 207) – driving our engagement.

In the words of humourist Victor Borge, “Laughter is the shortest distance between two people” (as cited in Buxman, 2001, p. 202). The weight of our burdens, whatever they may be, is lightened by laughter. Laughing together eases tension for both individuals and communities. Humour helps us to get along better. The conversational circle, gifted with the power of repetition, planted a nourishing seed of learning. As a community of predominately Western learners, we learned to feel comfortable with the uncomfortable, say the unsayable, and unlearn the deeply held convenient Truths. Our final evocation, then, is this: Amid the hard, but urgently needed, work of systemic change, let our classes, faculty meetings, and staff rooms become vital spaces – spaces for joy and humour as much as serious discussion of how to actualize change.

NOTES

1. Several (3–4) years have passed since we wrote this paper, and the literature has expanded somewhat in the ensuing years.
2. In order of appearance, the italicized words are quoted from the following references: Lorde (1984), Mills (2007), Tuck and Yang (2012), Joe (1996), Battiste (2013), Koops (2018), Jonnie (2019), Akiwenzie-Damm et al. (2019), Elliott (2017, 2019), Belcourt (2019), and Banggollay (2017).

REFERENCES

- Akiwenzie-Damm, K., Assu, S., Mitchell, B., Qitsualik-Tinsley, R., Qitsualik-Tinsley, S., Robertson, D. A., Sinclair, N. J., Storm, J., Van Camp, R., Vermette, K., & Vowel, C. (2019). *This place: 150 years retold* (T. Audibert, K. Charles, G. M. B. Chomichuk, N. Donovan, S. B. Henderson, A. Lodwick, S. A. Ford, D. Yaciuk, R. Howe, & J. Storm, Illus.). HighWater Press.
- Archibald, J. A. (1997). *Coyote learns to make a storybasket: The place of First Nations stories in education* [Doctoral dissertation, Simon Fraser University]. SFU Summit Research Repository. <https://summit.sfu.ca/item/7275>
- Banggollay, M. (2017). *Poems*. Poemhunter.com. <https://www.poemhunter.com/melvin-banggollay/ebooks/?ebook=0&filename=melvin-banggollay-2017-7.pdf>

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing Limited.
- Battiste, M. (2016). Mi'kmaw symbolic literacy. In M. Battiste (Ed.), *Visioning a Mi'kmaw humanities: Indigenizing the academy* (pp. 123–148). Cape Breton University Press.
- Belcourt, B.-R. (2019). *This wound is a world*. University of Minnesota Press.
- Boldt, G. (2021). Theorizing vitality in the literacy classroom. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 207–221. <https://doi.org/10.1002/rrq.307>
- Brake, J. (2021, June 2021). Ktaqmkuk. *Maisonneuve*. <https://maisonneuve.org/article/2021/06/29/ktaqmkuk/>
- Bryant, R. (2017). *The homing place: Indigenous and settler literary legacies of the Atlantic*. Wilfrid Laurier University Press.
- Buxman, K. (2001). Today's health crisis: A laughing matter? *Neonatal Network*, 20(8), 63–64. <http://dx.doi.org/10.1891/0730-0832.20.8.63>
- Cariou, W. (2016). Who is the text in this class? Story, archive, and pedagogy in Indigenous contexts. In D. Reder & L. M. Morra (Eds.), *Learn, teach, challenge: Approaching Indigenous literatures* (pp. 467–476). Wilfred Laurier University Press.
- Demby, G., & Marisol Meraji, S. (Hosts). (2016, December 14). Hold up! Time for an explanatory comma [Audio podcast episode]. In *Code Switch*. National Public Radio. <https://www.npr.org/2016/12/14/504482252/hold-up-time-for-an-explanatory-comma>
- Donald, D. (2012). Indigenous métissage: A decolonizing research sensibility. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 533–555. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.554449>
- Downey, A. M. (2018). The metamorphic, the subtle, and the awkward: Three thoughts on Indigenization. *Proceedings of the Atlantic Universities' Teaching Showcase*, 22, 1–5. <https://ojs.library.dal.ca/auts/article/view/10181>
- Downey, A. M. (2022). (Re)envisioning childhoods with Mi'kmaw literatures. *Journal of Childhood Studies*, 47(1), 29–44. <https://doi.org/10.18357/jcs202219949>
- Elliott, A. (2017, September 7). CanLit is a raging dumpster fire. *Open Book*. <https://web.archive.org/web/20260225224927/https://open-book.ca/Columnists/CanLit-is-a-Raging-Dumpster-Fire>
- Elliott, A. (2019). *A mind spread out on the ground*. Doubleday Canada.
- Figueroa, M., & Shawgo, K. (2022). “You can't read your way out of racism”: Creating anti-racist action out of education in an academic library. *Reference Services Review*, 50(1), 25–39. <https://doi.org/10.1108/RSR-06-2021-0025>
- Fortin, M. A. (2016). “Ought we to teach these”? Ethical, responsible, and Aboriginal cultural protocols in the classroom. In D. Reder & L. M. Morra (Eds.), *Learn, teach, challenge: Approaching Indigenous literatures* (pp. 459–465). Wilfred Laurier University Press.
- Graveline, F. J. (1998). *Circleworks: Transforming Eurocentric consciousness*. Fernwood.
- Hanson, A. J. (2020). *Literatures, communities, and learning: Conversations with Indigenous writers*. Wilfrid Laurier University Press.
- Hanson, A. J., King, A.-L., Phipps, H., & Spring, E. (2020). Gathering stories, gathering pedagogies: Animating Indigenous knowledges through story. *Studies in American Indian Literatures*, 32(3–4), 63–87. <https://doi.org/10.1353/ail.2020.0018>
- Hasebe-Ludt, E., Chambers, C., & Leggo, C. (2009). *Life writing and literary métissage as an ethos for our times*. Peter Lang.
- Joe, R. (1996). *Song of Rita Joe: Autobiography of a Mi'kmaq poet*. University of Nebraska Press.

- Jonnie, B. (2019). *If I go missing* (N. Shannacappo, Illus.). James Lorimer & Company.
- Justice, D. H. (2018). *Why Indigenous literatures matter*. Wilfrid Laurier University Press.
- Koops, S. (2018). As long as the grass grows: Walking, writing, and singing treaty education. In E. HasebeLudt & C. Leggo (Eds.), *Canadian curriculum studies: A métissage of inspiration/imagination/interconnection* (pp. 2–10). Canadian Scholars Press.
- Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts* (2nd ed.). University of Toronto Press.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- Maracle, L. (2017). *My conversations with Canadians*. Book*hug Press.
- Miller, J. L. (2005). *Sounds of silence breaking: Women, autobiography, curriculum*. Peter Lang.
- Mills, C. W. (2007). White ignorance. In S. Sullivan & N. Tuana (Eds.), *Race and epistemologies of ignorance* (pp. 13–38). SUNY Press.
- Munroe, E. A., Lunney-Borden, L., Murray-Orr, A., Toney, D., & Meader, J. (2013). Decolonizing Aboriginal education in the 21st century. *McGill Journal of Education*, 48(2), 317–337. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8985>
- Nxumalo, F., & Cedillo, S. (2017). Decolonizing place in early childhood studies: Thinking with Indigenous onto-epistemologies and Black feminist geographies. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 99–112. <https://doi.org/10.1177/2043610617703831>
- Paul, D. N. (2022). *We were not the savages: Collision between European and Native American civilizations* (4th ed.). Fernwood.
- Pictou, S. M. (2017). *Decolonizing Mi'kmaw memory of treaty, L'sitkuk's learning with allies in struggle for food and lifeways* [Doctoral dissertation, Dalhousie University]. DalSpace. <https://web.archive.org/web/20240507183341/https://dalspace.library.dal.ca/handle/10222/72811>
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972–1992*. Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2023). *A praxis of presence in curriculum theory: Advancing currere against cultural crises in education*. Routledge.
- Reder, D. (2022). *Autobiography as Indigenous intellectual tradition: Cree and Métis ácimisowina*. Wilfrid Laurier University Press.
- Reder, D., & Morra, L. M. (Eds.). (2016). *Learn, teach, challenge: Approaching Indigenous literatures*. Wilfrid Laurier University Press.
- Reid, B. (2020). Positionality and research: “Two-Eyed Seeing” with a rural Ktaqmkuk Mi'kmaw community. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920910841>
- Robinson, M. (2016). Mi'kmaw stories in research. In M. Battiste (Ed.), *Visioning a Mi'kmaw humanities: Indigenizing the academy* (pp. 56–68). Cape Breton University Press.
- Styres, S. D. (2019). Literacies of land: Decolonizing narratives, storying and literature. In L. T. Smith, E. Tuck, & K. W. Yang (Eds.), *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view* (pp. 51–59). Routledge.
- Tattie, J. (2018, Winter). The emergence of Wabanaki literature. *Atlantic Books Today*, 88, 7–8. <https://issuu.com/atlanticbookstoday/docs/abr88-lr>
- Tuck, E. [@tuckeve]. (2019, June 19). *I was just asked by a colleague how I facilitate Q & A sessions* [Post]. X. <https://threadreaderapp.com/thread/1141501422611128320.html>

- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, education & society*, 1(1). <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- Vermette, K. (2015). *North End love songs*. J. Gordon Shillingford Publishing.
- Vermette, K. (2021). *The strangers*. Penguin Random House Canada.
- Vowel, C. (2016). *Indigenous writes: A guide to First Nations, Métis & Inuit issues in Canada*. HighWater Press.

ADRIAN M. DOWNEY is an associate professor of education at Mount Saint Vincent University (MSVU). He holds undergraduate degrees in music and education from Bishop's University, a Master of Arts in Education from MSVU, and a PhD in Education Studies from the University of New Brunswick. His research and teaching are in the areas of the philosophy of education, curriculum theory, and Indigenous education. adrian.downey@msvu.ca

SUSAN LEGGE is currently pursuing a PhD in Curriculum Studies in the Nova Scotia Inter-University Doctoral Program in Educational Studies. She received her Master of Arts in Education at Mount Saint Vincent University, where her research explored the lived experiences of Nova Scotia teachers of Mi'kmaw Studies 11 as they worked to create anticolonial pedagogies of reconciliation for and with their students. Susan's current research is focused on the effects of working conditions in Nova Scotia for teachers, particularly as those conditions increase the emotional labour expected from teachers. susan.legge@msvu.ca

YELENA SMITH is currently pursuing a PhD in Educational Foundations and Leadership through the Inter-University Doctoral Program in Educational Studies. Her research explores the politics of safety and belonging in Nova Scotia public schools, with a particular focus on how educational policies and discourses shape the experiences of equity-deserving students and school communities. yelena.smith@msvu.ca

ADRIAN M. DOWNEY est professeur associé en sciences de l'éducation à l'Université Mount Saint Vincent (MSVU). Il est titulaire d'un baccalauréat en musique et en sciences de l'éducation de l'Université Bishops, d'une maîtrise en sciences de l'éducation de MSVU et d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick. Ses travaux de recherche et son enseignement portent sur la philosophie de l'éducation, la théorie des programmes scolaires et l'éducation des peuples autochtones. adrian.downey@msvu.ca

SUSAN LEGGE poursuit actuellement un doctorat en études pédagogiques au sein du Nova Scotia Inter-University Doctoral Program in Educational Studies. Elle est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université Mount Saint Vincent, dans le cadre de laquelle ses recherches ont porté sur les expériences vécues par les personnes enseignantes de la Nouvelle-Écosse chargées du cours « Mi'kmaw Studies II » alors qu'elles s'efforçaient de mettre en place des pédagogies anticolonialistes axées sur la réconciliation avec et pour leurs élèves. Les recherches actuelles de Susan portent sur les effets des conditions de travail des personnes enseignantes en Nouvelle-Écosse, notamment dans la mesure où ces conditions augmentent la charge émotionnelle qui leur est imposée. susan.legge1@msvu.ca

YELENA SMITH poursuit actuellement un doctorat sur les fondements pédagogiques et le leadership au sein du Inter-University Doctoral Program in Educational Studies. Ses recherches examinent les enjeux de politiques liés à la sécurité et au sentiment d'appartenance dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse, en s'intéressant plus particulièrement à la manière dont les politiques et les discours éducatifs façonnent les expériences des élèves et des communautés scolaires qui méritent l'équité. yelena.smith@msvu.ca

ÉDUCATION INFORMELLE AU SEIN D'UNE DYADE PÉDAGOGIQUE DANS L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE BILINGUE : EXPLORATION D'UNE APPROCHE D'ÉVALUATION

CARLO PRÉVIL *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

KATERIN ARIAS ORTEGA *Universidad Católica de Temuco*

Historique de l'article : Soumis 28 avril 2022 | Accepté 15 mai 2023 | Prépublication en ligne 03 juin 2026 | Publié 13 juillet 2026

RÉSUMÉ. Le programme d'éducation interculturelle bilingue (EIB) au Chili établit une dyade pédagogique formée d'un enseignant principal et d'un éducateur traditionnel pour l'enseignement de la langue et de la culture autochtones. Le travail en temps partagé au sein de cette dyade favorise l'émergence de formes d'éducation informelle résultant des relations entre les agents éducatifs. Cet article explore des paramètres permettant d'évaluer cette éducation informelle à partir d'un questionnaire administré auprès d'agents éducatifs de l'Araucania (Chili). Les résultats caractérisent la perception et l'autoévaluation des apprentissages informels découlant de la dynamique accompagnateur-accompagné. Les analyses mettent également en perspective les défis du coenseignement interculturel et les enjeux de développement professionnel au sein de la dyade pédagogique.

INFORMAL EDUCATION WITHIN A PEDAGOGICAL DYAD IN INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION: EXPLORING AN EVALUATION APPROACH

ABSTRACT. The Intercultural Bilingual Education (IBE) program in Chile relies on a pedagogical dyad composed of a lead teacher and a traditional educator responsible for teaching Indigenous language and culture. Shared work within this dyad appears to foster the emergence of forms of informal education resulting from interactions between educational agents. This article explores parameters for evaluating such informal education through a questionnaire administered to educational agents in the Araucania region of Chile. The findings characterize perceptions and self-assessments of informal learning arising from the mentor-learner dynamic within the pedagogical relationship. The analyses also highlight challenges associated with intercultural co-teaching and professional development issues within the pedagogical dyad.

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. Cette œuvre est sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

Au Chili, le programme d'éducation interculturelle bilingue (EIB), mis en œuvre à partir de 1996, est assuré par une équipe d'agents éducatifs formée d'un enseignant principal (EP) et d'un éducateur traditionnel (ET) (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2018). Ce programme vise à améliorer l'apprentissage des élèves issus des communautés autochtones, après qu'il ait été établi qu'une éducation avec une pertinence sociale et culturelle garantissait une meilleure réussite scolaire de ces élèves, diminuant ainsi les écarts structurels avec les élèves allochtones (*Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (DDPA), 2007; MINEDUC 2011; Organisation internationale du Travail (OIT), 1989). La formation de cette dyade se justifie en raison du fait que les enseignants professionnels détiennent peu ou pas de référents, dans leur formation ou dans leur propre vécu, des savoirs et des cultures autochtones des communautés où ils sont appelés à travailler à titre de professionnels de l'éducation. Les directives du programme de l'EIB établies dans le cadre du Décret N°301 (*Reglamenta la calidad de educador tradicional*, 2017) définissent les rôles et les fonctions des agents éducatifs à titre d'enseignant principal ou d'éducateur traditionnel (MINEDUC, 2018).

L'enseignant principal¹ détenant l'accréditation, grâce à son diplôme professionnel universitaire, a la responsabilité de l'enseignement dans la salle de classe. Il doit développer les pratiques pédagogiques incluant la préparation de l'enseignement, la création d'un environnement propice à l'apprentissage, l'enseignement pour l'apprentissage de tous les élèves et les autres tâches professionnelles d'un enseignant (MINEDUC, 2018). L'éducateur traditionnel est défini comme un facilitateur culturel ou encore *kimche* dans les communautés mapuches et il doit être d'origine autochtone. Il est désigné par la communauté mapuche et reconnu par l'école, en raison de sa maîtrise des référents de la culture et de la langue autochtones à transmettre aux nouvelles générations (SECREDOC, 2016). L'éducateur traditionnel doit travailler en coenseignement avec l'enseignant principal pour faire apprendre aux élèves des savoirs essentiels de la langue et de la culture autochtones (SECREDOC, 2016).

La relation duale, imposée par le fonctionnement du programme d'éducation interculturelle bilingue (PEIB), place les deux agents éducatifs tour à tour dans une posture d'apprenant (accompagné) et d'enseignant (accompagnateur) dans leur pratique pédagogique. Le fonctionnement de la dyade pédagogique devrait rendre le temps partagé profitable aux deux agents éducatifs, ce qui favoriserait, au bout du compte, une plus grande efficacité du PEIB dans la formation des élèves (MINEDUC, 2018). Dans

la réalité, ce fonctionnement se base uniquement sur l'intuition et l'improvisation, ce qui peut amener des difficultés à la dynamique *accompagnateur-accompagné* et même des obstacles aux apprentissages des élèves (Alvarado, 2016). Ainsi, les agents éducatifs ont clairement manifesté leur malaise dans cette situation de coenseignement et exprimé un réel besoin de formation pour la sécurisation de leurs pratiques professionnelles puisqu'aucun des deux agents n'a été formé pour travailler dans un tel contexte (Arias-Ortega, 2019).

Dans cet article, l'objectif principal est de chercher à établir les potentiels de formation découlant de ce milieu de travail. L'élaboration d'une approche d'évaluation des apprentissages résultant des relations établies en coenseignement permettra de décrire cette réalité d'éducation informelle et de dégager des leçons sur les possibilités de développement professionnel dans le fonctionnement de la dyade d'agents éducatifs dans le cadre du PEIB au Chili.

ENJEUX DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉDUCATION INFORMELLE DURANT LE TEMPS PARTAGÉ

Le PEIB au Chili fait valoir que

la culture de l'école doit s'enrichir de la diversité où l'enseignant est non seulement un spécialiste, mais également un professionnel ouvert aux changements, apprenant à découvrir et à signifier les nouvelles compréhensions, les sentiments et la situation concrète d'une salle de classe interculturelle. (SECREDOC, 2016, p.17, traduction des auteurs)

En temps partagé, la présence conjointe de l'enseignant principal et de l'éducateur traditionnel face aux élèves permet de développer des relations : entre l'enseignant principal et l'élève; entre l'éducateur traditionnel et l'élève; entre la dyade en temps partagé et l'élève; et finalement au sein de la dyade, entre l'enseignant principal et l'éducateur traditionnel (Arias-Ortega, 2019). Si les trois premières formes de relations s'apparentent au modèle canonique de la relation éducative propre à l'éducation formelle (Postic, 2001), la quatrième, constituant le sujet d'intérêt dans ce contexte de recherche, serait d'une nature différente (Cook et Friend, 2009; Gasse, 2007). Cette relation découle des interactions entre deux adultes dont, d'une part, les rôles et les fonctions sont précisés par rapport aux élèves et envers qui, d'autre part, le système éducatif a des attentes en termes d'apprentissage de manière purement informelle (Cook et Friend, 2009; Hart, 2013; SECREDOC, 2016; Wittorski et al., 2020).

Wihak et Hall (2011) ont défini l'éducation informelle comme

l'apprentissage résultant des activités courantes se rapportant au travail, à la famille ou aux loisirs. Les objectifs, la durée et le soutien qui lui sont consacrés ne sont pas structurés en général et il n'aboutit pas à l'obtention d'un certificat. (p. 6)

Selon la description des rôles et des fonctions assignés aux agents éducatifs (SECREDEC, 2016), les interactions accompagnateur-accompagné prescrites peuvent conduire ces derniers à « s'instruire par l'expérience [afin] qu'ils puissent accumuler et enregistrer [...] des connaissances et des idées » (Hamadache, 1993, p. 9). Toutefois, ce type de relation peut malgré tout « provoquer un changement dans les attitudes et les comportements des individus » (Hamadache, 1993, p. 9) à la condition qu'il y ait eu apprentissage, c'est-à-dire acquisition de connaissances, de compétences et d'aptitudes nouvelles (Gasse, 2007). Il s'agit ainsi d'une éducation diffuse par laquelle chaque individu peut développer ou renforcer des compétences et des connaissances à partir de l'expérience quotidienne, et grâce aux influences et aux ressources éducatives de son accompagnateur (Wittorski et al., 2020). L'engagement devient le principal moteur pour l'acquisition de ces nouvelles capacités (Billett, 2009; Malcolm et al., 2003; Watts et al., 2023).

Les relations duales évoquées peuvent être rapprochées des situations d'accompagnement connues en stage ou en couplage apprentis-mentor dans plusieurs corps de métier, incluant l'éducation (Smet et al., 2022), dans le volet pratique en entreprise de la formation duale (*Ausbildung*) (Hippach-Schneider et al., 2007), ou encore dans la formation continue en entreprise (*Betriebliche Weiterbildung*) en Allemagne (Bélanger, 2010). En sciences de l'éducation, Arpin et Capra (2007) définissent l'accompagnement au cours de la formation pratique comme un appui pédagogique pour le développement professionnel. Ces auteurs précisent que, dans ces relations non formalisées, il y a apprentissage lorsque l'accompagné arrive à mettre en place un processus réflexif et métacognitif qui favorise la réorganisation de ses pratiques pédagogiques et le réinvestissement de ce qui aurait été appris de l'accompagnateur. Pour viser un coenseignement efficace, le SECREDEC (2016) a proposé que l'enseignement se réalise de manière conjointe avec un niveau de préparation élevé (SECREDEC, 2016). Ces relations exposent un défi émergeant de la pratique professionnelle duale (Tardif et Borges, 2009) et nécessitent de nouvelles compétences professionnelles pour apprendre à : apprendre en formation continue; concevoir des situations d'apprentissage pour accompagner l'autre agent éducatif (SECREDEC, 2016); réaliser des plans d'intervention avec l'accompagné (MINEDUC,

2011); travailler en coopération avec l'autre agent éducatif, avec le sentiment de partager ses propres pratiques (MINEDUC, 2018) et réaliser des analyses réflexives de ses propres compétences comme accompagnateur (Araújo-Oliveira et al., 2018; Arpin et Capra, 2007; MINEDUC, 2018). L'apprenant informel peut se rendre disponible pour acquérir des savoirs venant de l'accompagnateur et chercher à reproduire son comportement, ses habiletés et ses attitudes dans sa propre pratique professionnelle (Gasse, 2007; Taheri et al., 2021; Weiland, 2021). Le défi reste maintenant à évaluer les caractéristiques de tels processus ainsi que les apprentissages réalisés.

REVUE DE LITTÉRATURE

L'intérêt manifesté pour l'évaluation proprement dite de l'éducation informelle liée au milieu de travail est relativement récent (Hart, 2013; Wihak et Hall, 2011). Même si l'éducation informelle permet de réels apprentissages, l'évaluation formelle de ces apprentissages demeure difficile à réaliser (Schugurensky, 2007; Werquin, 2010; Wihak et Hall, 2011).

3.1 Caractérisation de l'apprentissage dans l'éducation informelle

L'apprentissage dans l'éducation informelle découle des interactions entre deux adultes dont les rôles et les fonctions sont précisés principalement par rapport aux élèves dans le cadre du PEIB. Les impacts réels, escomptés des interactions accompagnateur-accompagné, demeurent assez flous en termes d'apprentissages (Gasse, 2007; Watts et al., 2022; Weiland, 2021). Gruber et Vieille-Grosjean (2019) rappellent que la formation informelle résulte principalement d'un processus fonctionnel d'auto-construction de connaissances et de savoirs en vue d'un apprentissage. Ainsi, l'autoévaluation de cet apprentissage amène un espace d'interconnexion entre la dyade pédagogique et les savoirs échangés (Kochoian et al., 2022; López et Laveault, 2008). L'autoévaluation donne du sens à la perception des apprentissages en cours, c'est-à-dire qu'elle fournit aux agents éducatifs des outils conceptuels pour mieux appréhender les possibilités de formation conjointe découlant de leurs pratiques en coenseignement (Gasse, 2007; Hart, 2013).. L'autoévaluation de leurs propres perceptions des apprentissages en émergence fournit également à ces agents éducatifs des leviers pour exprimer des rétroactions et de l'analyse réflexive (*Time for reflexion in a supportive learning environment*) (Garvin et al., 2008). Finalement, la conjonction de la perception, de l'autoévaluation et de l'analyse réflexive les aidera à mieux objectiver les potentiels de formation issus des relations accompagnateur-accompagné (Wittorski et al., 2020).

En ce sens, Duboscq et Clot (2010) font valoir que, progressivement, les participants sensibilisés aux potentialités formatrices de l'éducation informelle chercheront à en améliorer les mécanismes de transmission ainsi que les processus d'apprentissage qui en découlent.

3.2 Approches pour l'évaluation de l'éducation informelle en milieu de travail

Comment évaluer, ou encore mieux, mesurer les contenus appris dans la dynamique d'éducation informelle au sein de la dyade pédagogique? Plusieurs des outils d'évaluation de tels apprentissages informels ont émergé des milieux de la psychologie organisationnelle et de la psychologie du travail (Argyris et Schön, 2002; Billett, 2009; Schugurensky, 2007). Certains ont pu être adaptés, par la suite, pour les milieux de formation pratique comme en éducation, en santé, en artisanat, en travail social ou en urbanisme (Hippach-Schneider et al., 2007; Örtenblad, 2019).

Pour mesurer les apprentissages informels en milieu de travail, Colley et al. (2003) proposent des méthodes pour apprécier globalement le potentiel formatif de ces processus d'apprentissage. Dans cette même perspective, Livingstone (2007) propose une modélisation synthétique basée sur des indicateurs capables d'aider à mesurer le « niveau de conscience » que les partenaires de la relation accompagnateur-accompagné peuvent appréhender de leurs propres apprentissages. Ce modèle synthétique, quoique très intéressant, ne permet toutefois pas de bien caractériser les constituants de ce niveau de conscience (Oliveira Santos, 2022). Ce dernier se révèle davantage une auto confirmation d'une croyance d'efficacité découlant d'apprentissages informels (Khasanzyanova, 2021). Il s'avère par la suite difficile de formuler des recommandations pour un meilleur fonctionnement sans une contextualisation de l'indicateur synthétique découlant de la modélisation produite (Navé, 2022).

Werquin (2010) s'accorde avec d'autres courants issus de la psychologie du travail (Smet et al., 2022) pour insister sur le pragmatisme d'un outil d'évaluation basé, de préférence, sur la perception des apprentissages. Dans le modèle d'évaluation des apprentissages informels proposé par Werquin (2010), la perception devrait s'objectiver à travers un niveau de conscience du renforcement de compétences essentielles à son milieu de travail. Au lieu d'un indicateur synthétique (Colley et al., 2003; Livingstone, 2007), Werquin (2010) insiste plutôt sur trois contextes de perception de nouvelles compétences issues de l'apprentissage informel : la communication, le travail d'équipe et la résolution de problèmes en coopération. Dans le contexte de cette recherche, ces dimensions se traduisent principalement par les interactions communicationnelles, les

pratiques de coopération pédagogique et les mécanismes d'analyse réflexive mobilisés au sein de la dyade pédagogique

L'approche de Werquin (2010) se veut suffisamment articulée pour prendre en compte les apprentissages non formels et informels. On y retrouve un mécanisme de documentation des processus d'apprentissages informels, des repères pour l'autoévaluation, ainsi qu'une procédure à même de faciliter l'évaluation externe en vue d'une éventuelle certification (Kochoian et al., 2022). L'ajout des contextes de perception des apprentissages, proposé par Werquin (2010), s'avère plus cohérent à l'usage que les approches précédentes (Colley, 2003; Livingstone, 2007). L'évaluation des contextes de perception des nouvelles compétences permet de mieux comprendre les dynamiques d'apprentissages informels et de proposer éventuellement des modifications pour améliorer le fonctionnement de la dyade pédagogique (Eraut, 2004). Toutefois, une telle évaluation ne rend pas compte du contenu des apprentissages informels résultant des accompagnements de manière explicite (Khasanzyanova, 2021; Schugurensky, 2007).

Une troisième approche d'évaluation des apprentissages informels en milieu de travail proposée par la *Learning Organization Survey* (LOS) (Garvin et al., 2008) semble répondre aux limitations de l'approche de Werquin (2010). Cette dernière rejoint le courant des organisations apprenantes (Örtenblad, 2019). La LOS évalue les apprentissages informels par le biais de l'objectivation du transfert de connaissances. Cette évaluation s'appuie sur l'usage d'un référentiel de collecte de données caractérisant les transferts de savoirs découlant des relations multiformes accompagnateur-accompagné en milieu de travail. Dans la pratique, cette approche valide la caractérisation du niveau de conscience proposée par Colley et al. (2003) et Livingstone (2007) en plus de rejoindre les contextes d'autoévaluation de Werquin (2010). La LOS va encore plus loin en caractérisant trois *building blocks* pour la perception et l'autoévaluation des apprentissages informels réalisés : l'environnement d'apprentissage, les pratiques et les procédés concrets d'apprentissages, ainsi que le leadership qui renforce l'apprentissage (Garvin, et al., 2008; Kumar et al., 2015). Ces *building blocks* explicitent les apprentissages informels réalisés à travers les contenus transmis, la coopération appliquée, la professionnalisation de l'accompagnement au travail et les retours d'expérience à la suite des apprentissages.

La comparaison de ces trois groupes d'approches nous a conduits à retenir le référentiel de la LOS (Garvin, et al., 2008; Kumar et al., 2015; Singer et al., 2012) comme l'outil le plus apte à rendre compte de l'autoévaluation

de la perception des apprentissages chez les agents éducatifs en coenseignement dans le PEIB.

Une fois la perception reconnue comme marqueur de l'émergence des apprentissages (Gasse, 2007) et l'autoévaluation acceptée comme modalité de mesure des apprentissages informels (Gruber et Vieille-Grosjean, 2019), il importe à présent de structurer l'instrument de mesure basé sur le référentiel de la LOS (Garvin, et al., 2008; Singer et al., 2012).

MÉTHODOLOGIE

Les constituants principaux de la méthodologie mise en place en vue de l'évaluation des apprentissages de l'éducation informelle émergeant des relations entre les agents éducatifs sont respectivement : a) l'échantillon et le profil des participants; b) le questionnaire pour l'évaluation de l'éducation informelle en cours, ci-après désigné QEIB; c) la qualité métrologique du questionnaire et d) la fiabilité de l'instrument de mesure.

A) Composition de l'échantillon et profil des participants

Un groupe de 155 personnes ont participé à cette recherche, soit 50 enseignants principaux et 105 éducateurs traditionnels, ce qui représente approximativement les deux-tiers des agents éducatifs impliqués dans la mise en œuvre de l'EIB dans les écoles rurales de l'Araucania au Chili (Arias-Ortega, 2019). Les autorisations ont été négociées et accordées par la direction régionale du MINEDUC pour que le questionnaire, à la suite des approbations déontologiques de la *Universidad Catolica de Temuco* (UCT), soit soumis aux participants. Cette soumission a été réalisée à l'occasion de la tenue d'un séminaire de formation continue du MINEDUC, rassemblant l'ensemble des agents éducatifs de la région participant au PEIB (Arias-Ortega, 2019). Les participants ont été informés de leurs droits et ont signé un formulaire témoignant de leur consentement informé, selon les principes éthiques de la recherche de la Déclaration de Singapour (de Daruvar et Lung, 2019).

Huit variables individuelles ont permis de dresser le profil sociodémographique des participants : le sexe, le rôle, le lieu de résidence, la maîtrise de la langue, le district administratif, le niveau de scolarité, l'âge et le nombre d'années d'expérience dans le programme EIB (Annexe 1).

Dans l'échantillon étudié, les femmes sont prédominantes dans une proportion des deux-tiers par rapport aux hommes (67,4 % et 32,3 %) (Annexe 1a, 1b et 1c). Chez les enseignants principaux (66,0 %), cette statistique attestant la prédominance des enseignantes est conforme à ce qui est généralement observé dans l'éducation de base (Barreto et Álvarez,

2013). Chez les éducateurs traditionnels, les femmes représentent 68,6 % de ce sous-échantillon, renforçant l'idée que les femmes sont vues comme la figure prédominante de la transmission du savoir et de la culture dans les communautés mapuche (Quilaqueo et Quintriqueo, 2017). L'âge moyen des participants dans les deux rôles est de 46,5 ans (avec un écart type de 11,4 ans). La moyenne d'âge est de 41,0 ans chez les enseignants principaux et de 49,0 ans chez les éducateurs traditionnels. Le nombre d'années d'expérience est d'une moyenne de cinq dans l'échantillon chez les éducateurs traditionnels.

Environ 70 % des agents éducatifs participant à la recherche vivent en milieu rural. Chez les éducateurs traditionnels, la proportion des résidents en milieu rural est de l'ordre de 83 % contre seulement 40 % chez les enseignants principaux. Plus de 92 % des éducateurs traditionnels déclarent avoir une bonne maîtrise de la langue mapuche à l'oral et à l'écrit. Quelque 6,7 % des éducateurs traditionnels déclarent comprendre la langue sans pouvoir s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. En revanche, chez les enseignants principaux, 50 % déclarent n'avoir aucune compréhension de la langue, 16 % parlent sans pouvoir écrire le *mapunzugun* (langue mapuche); 34 % la comprennent mais ne la parlent pas. Ainsi, la participation et l'implication des éducateurs traditionnels en font des vecteurs essentiels pour le fonctionnement du programme de l'EIB (MINEDUC, 2018). Par ailleurs, l'analyse du niveau de scolarité révèle que tous les enseignants principaux (100 %) possèdent une formation universitaire en éducation (licence), alors que seulement 8,6 % des éducateurs traditionnels ont atteint un niveau de formation équivalent.

Le profil socioéconomique (Annexe 1) révèle que les éducateurs traditionnels sont loin de pouvoir articuler les logiques pédagogique, didactique et méthodologique pour l'enseignement de la langue et de la culture mapuche selon les directives du MINEDUC (2018). À l'inverse, les enseignants principaux ont insuffisamment de connaissances de la langue et de la culture mapuche pour pouvoir se transformer en passeurs de la langue et de la culture autochtones. Ces deux profils distincts confirment une triple asymétrie (de cultures pédagogiques, de connaissances de référence et de modalités de transmission des savoirs). Le profil sociodémographique met également en lumière les possibilités pour chaque catégorie d'agents éducatifs d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences, propices au programme de l'EIB, en temps partagé (Goodman, 1997).

B) Caractérisation du questionnaire (QEIB) et mesures réalisées

Le questionnaire (QEIB), adapté du référentiel de la LOS, hérite d'un ensemble de 27 indicateurs extraits de la base de données de la recherche (Arias-Ortega, 2019) (Tableau 1).

Les indicateurs ont été regroupés selon les dimensions de l'outil QEIB rapportés à trois axes des organisations apprenantes (Garvin et al., 2008) que sont : a) les formes de relations (F) au sein de la dyade (avec 11 énoncés); b) la coopération (C) au sein de la dyade (avec 13 énoncés) et c) la formation et le développement professionnel comme variables de synthèse (S) (avec 3 énoncés). Les deux premiers axes sont organisés de manière transversale grâce aux quatre contextes de l'éducation informelle (Singer et al., 2012; Smet et al., 2022), soit le contexte socioculturel (5 énoncés portant sur les connaissances de référence, les relations non-verbales et affectives), le contexte professionnel (9 énoncés traitant des cultures pédagogiques, de l'effort et de la persévérance face aux difficultés), le contexte didactique (5 énoncés pour les cultures didactiques et les résultats d'apprentissage) et le contexte interpersonnel (5 énoncés selon les modalités de transmission des savoirs aux accompagnés, la motivation et l'engagement cognitif). Le troisième axe relatif à la formation et au développement professionnel, est considéré comme un axe de synthèse et ses trois énoncés s'associent conjointement aux quatre contextes (Tableau 1).

TABLEAU 1. Conceptualisation de l'Outil de mesure (QEIB)

Dimensions et Énoncés		Contexte professionnel	Contexte interpersonnel	Contexte didactique	Contexte socioculturel
Formes de relation					
Valorisation des connaissances de l'autre	F1	Transmission de savoirs			
Interrelations avec l'autre me donnent sentiment d'efficacité	F2	Transmission de savoirs			
Traitement bienveillant de l'un par rapport à l'autre	F3				Communication non-verbale
Existence et persistance de situation de tensions	F4				Communication non-verbale
Ressentiment pour manque	F5			Partage espace performance	

d'interactions dynamiques					
Ressentiment à cause de l'appartenance ethnoculturelle	F6				Communication non-verbale
Ressentiment à cause du niveau de formation	F7	Transmission de savoirs			
Ressentiment à cause de la présence de l'autre	F8			Partage espace performance	
Manque de connaissance à transmettre par l'autre pour l'implémentation de l'enseignement	F9	Transmission de savoirs			
Le manque de ressources didactiques rend difficile les interactions avec l'autre	F10			Travail en équipe et anal. réflexive	
Le travail avec l'autre se déroule de manière agréable	F11		Intensité de la collaboration		
Coopération					
Favorable à un travail en équipe pendant l'enseignement	C1			Travail en équipe et anal. réflexive	
L'autre me laisse tout seul pour enseigner	C2		Intensité de la collaboration		
C'est compliqué de travailler avec l'autre	C3		Intensité de la collaboration		
Consensus pour la sélection de savoirs à faire apprendre	C4	Développement de SAE			
Planification conjointe des SAE	C5	Développement de SAE			
Révision conjointe de matériels pédagogiques	C6	Développement de SAE			
Évaluation conjointe des	C7	Développement de SAE			

activités pédagogiques					
Planification conjointe des activités culturelles	C8				Organisation act. culturelles
Évaluation conjointe des activités culturelles	C9				Organisation act. culturelles
Rencontre en dehors de la classe pour l'analyse réflexive	C10			Travail en équipe et anal. réflexive	
L'autre qui sélectionne les savoirs à faire apprendre	C11		Intensité de la collaboration		
L'autre qui me dit quand intervenir dans la salle de classe	C12		Intensité de la collaboration		
Compréhension mutuelle dans le développement des SAE	C13	Développement de SAE			
Formation et développement professionnel					
Mon rôle est essentiel pour l'enseignement	(S1)				
Transmission de mes savoirs à l'autre	(S2)				
Apprentissage et mise en pratique savoirs de l'autre	(S3)				

Source: Élaboration par les Auteurs

Les énoncés ont été formulés de manière à se rapprocher du sens de la perception des caractères à évaluer. Par exemple, (Tableau 1) : *Le travail avec l'autre se déroule de manière agréable* (F11); *C'est l'autre qui sélectionne les savoirs à faire apprendre* dans la classe (C11) ou *Je comprends, j'apprends et je mets en pratique des savoirs de l'autre* (S3).

Le questionnaire a été administré en espagnol. Il était structuré selon une échelle d'évaluation de Likert de 5 points allant de 1 « complètement en désaccord » à 5 « complètement en accord », en concordance avec les recommandations de la LOS (Garvin et al., 2008).

a) *Qualité métrologique du questionnaire (QEIB) et validité des scores*

Pour mesurer la fiabilité de la mesure à l'aide du questionnaire QEIB, ses qualités psychométriques ont été évaluées par le coefficient alpha de Cronbach pour conclure sur la bonne consistance interne de l'échelle (Cortina, 1993; Taber, 2018) et par une analyse factorielle exploratoire, basée sur des indices de corrélation de l'énoncé-global. Cette analyse factorielle vérifie si l'instrument (QEIB) est bien construit avec une corrélation élevée pour le score global sans une forte corrélation avec un autre item (Campbell et Fiske, 1959; Orpana et al., 2019). Les analyses statistiques et de corrélation ont été menées à l'aide du logiciel SPSS (ver. 27, IBM Corp. 1989-2020).

Le recours au coefficient alpha de Cronbach permet d'évaluer un premier niveau de cohérence interne de l'échelle du questionnaire (Tableau 2) (Cortina, 1993; Taber, 2018). Cette cohérence interne a été estimée pour l'ensemble des **27 items du questionnaire**, puis selon des regroupements de répondants stratifiés par rôle (EP / ET), ainsi qu'en fonction des trois dimensions de la mesure : Formes de relation (F), Coopération (C) et Formation et développement professionnel (S).

TABLEAU 2. *Ventilation des valeurs du coefficient Alpha Cronbach*

Dimensions évaluées	Global	Ens. Principal (EP)	Édu. Traditionnel (ET)
Questionnaire complet (27 items)	0,724	0,513	0,769
Formes de relations (F; 11 items)	0,622	0,305	0,633
Coopération (C; 13 items)	0,718	0,622	0,762
Formation et développement professionnel (S; 3 items)	0,564	0,439	0,617

La cohérence interne mesurée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach est globalement acceptable pour l'ensemble de l'instrument QEIB ($\alpha = 0,724$). L'évaluation par sous-dimensions révèle une valeur jugée acceptable pour la dimension Coopération ($\alpha = 0,718$), tandis que Formes de relation présente une cohérence interne plus faible ($\alpha = 0,622$). La dimension Formation et développement professionnel obtient une valeur inférieure aux seuils généralement considérés comme souhaitables ($\alpha = 0,564$). Selon les rôles, les coefficients observés chez les enseignants principaux demeurent faibles pour plusieurs dimensions, alors que, chez les éducateurs traditionnels, la cohérence interne apparaît acceptable pour l'ensemble des items du questionnaire ($\alpha = 0,769$) ainsi que pour la dimension **Coopération** ($\alpha = 0,762$). Les dimensions **Formes de relation** et **Formation et développement professionnel** présentent toutefois des coefficients plus modestes (Tableau 2). L'interprétation de ces résultats

doit demeurer prudente, particulièrement dans le cas de sous-échelles comprenant peu d'items ou de sous-groupes de répondants restreints, puisque ces conditions peuvent influencer la valeur de l'alpha de Cronbach (Cortina, 1993; Taber, 2018). (Tableau 2).

b) Validité convergente et discriminante de l'instrument QEIB

Les données rapportées à l'Annexe 2 permettent d'apprécier les validités convergente et discriminante de l'instrument de mesure QEIB (Campbell et Fiske, 1959; Goodman, 1997; Nunnally et Bernstein, 1994). L'Annexe 2 présente la matrice des corrélations entre les variables de l'autoévaluation de la formation pour l'ensemble des répondants ainsi que selon le rôle occupé au sein de la dyade pédagogique (enseignant principal [EP] / éducateur traditionnel [ET]). Les scores moyens sur l'échelle de Likert à cinq points sont généralement élevés pour 21 des 27 items du questionnaire lorsque l'ensemble des répondants est considéré. Le score moyen est élevé pour 17 items chez les enseignants principaux et pour 23 items chez les éducateurs traditionnels.

Des différences d'homogénéité des variances selon le rôle ont été observées pour 13 items (test de Levene) dans le cadre des comparaisons entre groupes indépendants. Toutefois, après correction de Welch, seules quatre variables ont présenté des différences statistiquement significatives (Nunnally et Bernstein, 1994; Orpana et al., 2019), soit : a) *Planification conjointe des SAE* (C5) : 3,82 (IC à 95 % : 3,61 à 4,03); b) *L'autre qui me dit quand intervenir dans la salle de classe* (C12) : 3,73 (IC à 95 % : 3,51 à 3,93); c) *Mon rôle est essentiel pour l'enseignement* (S1) : 4,55 (IC à 95 % : 4,44 à 4,67); et d) *Apprentissage et mise en pratique des savoirs de l'autre* (S3) : 4,25 (IC à 95 % : 4,11 à 4,39).

Les données de l'Annexe 2 présentent également la matrice des corrélations bilatérales entre les variables du questionnaire (Campbell et Fiske, 1959; Goodman, 1997; Nunnally et Bernstein, 1994). La validité convergente a été appréciée selon les seuils des corrélations (coefficient r de Pearson) entre les variables, les sous-dimensions (F, C et S) ainsi que selon le rôle. Globalement, les corrélations observées sont modérées et positives ($r = 0,5$ à $0,7$). Les corrélations sont plus marquées entre les énoncés appartenant à une même sous-dimension ($r = 0,7$ à $0,9$), particulièrement pour les formes de relation (F6, F7, F8 et F11) et la coopération (C3, C6, C7, C8 et C2). Des corrélations modérées ($r = 0,5$ à $0,7$) apparaissent également entre certaines variables de ces deux dimensions (F2, F3, F11; C3, C4)..

À l'inverse, les corrélations associées à la sous-dimension de Formation et développement professionnel (S) demeurent globalement faibles ou peu significatives, autant à l'intérieur de cette dimension que dans ses relations avec les autres sous-dimensions. Quelques corrélations faibles et négatives ($r = -0,2$ à $-0,4$) ont été mesurées dans l'ensemble de la matrice, principalement dans cette sous-dimension. Ces corrélations négatives se sont généralement révélées non significatives après correction statistique.

La validité discriminante peut être appréciée plus particulièrement à travers la structuration des résultats selon le rôle (EP / ET). Les mesures de corrélation mettent en évidence des valeurs caractérisant une plus forte convergence ($r = 0,7$ à $0,9$) au sein du groupe des éducateurs traditionnels pour la majorité des variables. Les corrélations observées chez les enseignants principaux apparaissent plus faibles ou négligeables pour plusieurs variables, avec des valeurs modestes pour certains axes (F2, F6, F7, F8; C1, C8 et C9). Toutefois, dans le sous-groupe des enseignants principaux, la variable Transmission de mes savoirs à l'autre (S2) s'est révélée associée à F3 et C1.

La puissance des relations observées (coefficient r de Pearson) a été examinée pour l'ensemble de la matrice en tenant compte des sous-dimensions et du rôle des agents éducatifs. Les corrélations les plus fortes concernent le travail conjoint (évaluation des activités et activités culturelles) ainsi que certaines formes de ressenti issues des interactions personnelles ($r = 0,76$ à $0,87$; $r = -0,41$ à $-0,43$). En considérant le rôle des acteurs, ces tendances demeurent relativement stables, bien que les corrélations négatives les plus marquées soient associées à des énoncés différents selon le groupe des éducateurs traditionnels (ressentiments : $r = -0,45$) ou celui des enseignants principaux ($r = -0,66$) (Nunnally et Bernstein, 1994).

L'analyse factorielle exploratoire, combinée aux observations portant sur la validité convergente, discriminante et les corrélations mesurées, contribue à préciser le contexte de pertinence des données obtenues (Annexe 2). Dans son état actuel, l'instrument QEIB peut ainsi être considéré comme globalement acceptable pour mesurer la perception de la formation informelle, tout en révélant certaines limites selon les sous-dimensions et les groupes de répondants.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette section présente et discute les mesures statistiques des indicateurs de l'autoévaluation de la perception de la formation informelle au sein de la dyade pédagogique. Ces résultats s'accompagnent également de

statistiques complémentaires définissant les limites d'interprétation des mesures. Les considérations, selon les rôles, préciseront les contours de l'émergence de l'éducation informelle et présenteront tour à tour : a) l'autoévaluation de l'éducation informelle mesurée par le QEIB; b) les formes de relation accompagnateur-accompagné établies entre les agents éducatifs; c) la coopération au sein de la dyade pédagogique et d) les perspectives de formation continue et de développement professionnel.

Autoévaluation de l'éducation informelle mesurée par le QEIB

L'évaluation semble attester de la pertinence de la relation accompagnateur-accompagné des agents éducatifs. Les modalités de formation font référence à un ensemble de transferts et d'appropriations de savoirs réalisés de manière implicite. L'autoévaluation semble attester que ces savoirs effectivement transmis permettent le développement ou le renforcement de compétences professionnelles (Arpin et Capra, 2007) chez les deux catégories d'agents éducatifs. Ces acquisitions peuvent aider les agents éducatifs à mieux assumer des postures, telle affective, facilitante, d'héritier critique ou de passeur (Vivegnis, 2018). L'autoévaluation du contexte d'éducation informelle a été modulée à travers les 27 énoncés du questionnaire étudiés (QEIB). Avec un score global de 74 %, les participants expriment une perception claire d'un processus d'éducation informelle en cours dans leurs pratiques en temps partagé. Cette perception est bien ancrée chez les deux catégories d'agents (74,8 % chez les éducateurs traditionnels et 73,6 % chez les enseignants principaux). De manière particulière, pour 15 de ces 21 énoncés, les scores d'évaluation ont été supérieurs à 80 % (Annexe 3).

Les scores d'évaluation les plus élevés (90 %) ont été observés relativement à la perception du *rôle essentiel* de chaque catégorie d'agent dans la dyade (S1), du *traitement bienveillant de l'autre* (F3) et du *travail agréable avec l'autre* (F11). Les scores les plus faibles découlent des énoncés exprimant les constats de manifestation de *ressentiments* à cause de la présence de l'autre (F8), par *manque d'interactions* dans le travail avec l'autre (F5), en raison parfois de *l'appartenance ethnoculturelle* (F6) ou bien du *niveau de formation* de l'autre (F7). En ventilant les résultats selon le rôle [EP / ET], les énoncés dotés des meilleurs scores (caractère essentiel de son rôle, traitement bienveillant ou qualité du travail avec l'autre) demeurent inchangés chez les éducateurs traditionnels alors que chez les enseignants principaux, l'énoncé *très favorable au travail en équipe* (C1) remplace celui du *rôle essentiel* (S1) qui, pour ce groupe, est classé en neuvième position en dépit du maintien de son taux d'approbation à 90 %. Pour les deux groupes [EP / ET], les énoncés des *ressentiments* (F5, F6, F7 et F8) se révèlent les moins

bien cotés. L'indicateur S3 (*apprentissage et mise en pratique des savoirs de l'autre*) demeure tout de même le plus diversement apprécié dans la construction de la mesure, en tenant compte des contextes prioritaires et en considérant l'ensemble de l'échantillon ou selon le rôle joué au sein de la dyade [EP/ET]. Cet indicateur témoigne de la perception de l'apprentissage réciproque ainsi que la conviction de la capacité de pouvoir transmettre de ses propres savoirs. Il exprime également la capacité des agents éducatifs de coopérer dans l'acquisition de ces savoirs pour dépasser la triple asymétrie de fait établie dès le départ entre eux (Archambault et Chouinard, 2016; Arias-Ortega, 2019; Lafortune et Daudelin, 2001).

Formes de relations en temps partagé

La pertinence des formes de relation affiche un score global de 64,2 % (respectivement 57,4 % chez les enseignants principaux et 67 % chez les éducateurs traditionnels). Dans ces formes de relation, quatre indicateurs ont atteint des scores de l'ordre de 90 % (*reconnaissance du travail avec l'autre, valorisation des connaissances de l'autre, sentiment d'efficacité et bienveillance conjointe*) avec une majoration chez les enseignants principaux jusqu'à 94 % comparativement à 88 % chez les éducateurs traditionnels (Annexes 3a et 3b). Ces indicateurs témoignent des contextes de transmission des savoirs à l'autre (accompagnateur à accompagné), de communication non verbale et d'intensité de la coopération. Cependant, en cherchant à caractériser ces interactions sur des aspects beaucoup plus concrets, en relation avec l'éducation informelle, les évaluations des perceptions ont été un peu plus contrastées selon le rôle. En effet, pour les questions portant sur le *partage de l'espace de performance*, des éléments de tension et de ressenti (frustrations) susceptibles d'affecter l'apprentissage en raison d'un manque d'interactions dynamiques méritent d'être signalés (Archambault et Chouinard, 2016; Lafortune et Daudelin, 2001). Des scores beaucoup moins favorables (40 %) ont été relevés dans le fonctionnement de la dyade pédagogique en raison de perceptions de discrimination résultant de l'appartenance ethnoculturelle, du niveau de formation ou de la simple présence de l'autre. Les éducateurs traditionnels (45 %) autant que les enseignants principaux (23 à 34 %) ont souligné l'existence de conflits interpersonnels. Sachant que, d'une part, les éducateurs traditionnels sont tous des Mapuche (autochtones) alors que les enseignants principaux se sont déclarés majoritairement non-autochtones et, d'autre part, que les éducateurs traditionnels sont généralement détenteurs d'une formation académique très peu avancée (16 % n'ont pas complété l'éducation de base, correspondant la scolarité primaire et le premier cycle du secondaire au Canada et 36 % n'ont pas terminé le secondaire), il y a lieu de comprendre que les enseignants

principaux ne seraient peut-être pas assez conscients de leur privilège dans le fonctionnement de la dyade pédagogique (Cook et Friend, 2009). Responsables de la classe de manière globale, ils y règnent sans partage et l'arrivée de « l'autre » (éducateur traditionnel) peut être vécue comme l'irruption d'un intrus dans l'espace de performance.

Cette situation occasionnerait de la frustration, même inconsciente, chez les éducateurs traditionnels. De tels enjeux sont d'autant plus criants que, pour l'énoncé du *traitement bienveillant de l'un par rapport à l'autre*, les deux catégories d'agents avaient exprimé globalement une appréciation favorable à 89 % (96 % pour les enseignants principaux et 87 % pour les éducateurs traditionnels) (Annexes 3a et 3b). Ce sont des préoccupations que les explorations subséquentes pourraient aider à éclairer dans des suites à donner à la recherche présentée ici.

Coopération au sein de la dyade pédagogique

La coopération a été la seconde sous-dimension retenue pour apprécier les possibilités d'éducation informelle des agents éducatifs au sein de la dyade pédagogique (Lafortune et Daudelin, 2001). Le score global de la coopération est de 72 % (respectivement 74,8 % pour les enseignants principaux et 71,8 % pour les éducateurs traditionnels). Dans l'ensemble des 13 énoncés retenus pour caractériser la coopération, il s'observe une cohérence dans les scores établis par les agents de la dyade pédagogique dans 9 de ces indicateurs. Les scores les plus élevés (87 %) ont été mesurés pour la *propension à travailler en équipe* et la *compréhension mutuelle dans le développement des activités pédagogiques* (C13). Toutefois, quand nous avons cherché à cerner la réalité de ces « bonnes intentions », les scores ont été globalement plus contrastés (49 % à 58 %) pour des énoncés tels que : *l'autre me laisse tout seul*, la faiblesse de *consensus dans la sélection des contenus* et la précarité de la pratique d'*analyse réflexive* conjointe. Ces scores ont été encore plus faibles chez les enseignants principaux (33 % à 48 %) que chez les éducateurs traditionnels (56 % à 64 %). Ces trois énoncés semblent exprimer une certaine faiblesse dans la propension à coopérer avec l'autre. De plus, même quand les deux catégories d'agents éducatifs semblent s'accorder sur le sens à donner au score, cette coopération paraît assez contrastée quand ils déclarent être *en faveur du travail en équipe* (81,4 % à 94 %) ou constater l'évidence de la *compréhension mutuelle* (85 % à 92 %). Ainsi, les éducateurs traditionnels perçoivent la collaboration « réelle » comme étant plus faible (C3 = 72,6 %) et signalent qu'ils peuvent se sentir abandonnés dans la salle de classe (C2 = 56,6 %) plus souvent que les enseignants principaux. Toutefois, les enseignants principaux évoquent un réel déficit de collaboration (C3 = 84 %) et déclarent dans une moins

grande proportion vouloir laisser les éducateurs traditionnels *tout seuls* dans « leur » salle de classe (score de C2 = 33,6 %).

Une seconde facette à considérer dans la coopération se rapporte à l'élaboration conjointe du matériel pédagogique (C5, C6, C7). Ainsi, les enseignants principaux sont plus enclins à reconnaître la pertinence de cette forme de coopération (84 %) à toutes les étapes de façonnement des activités pédagogiques (conception, planification, réalisation et évaluation). Un troisième aspect de cette coopération considère les activités socioculturelles. Les scores vont dans le même sens que pour l'élaboration conjointe de matériel pédagogique, tout en étant un peu plus élevés chez les enseignants principaux (76 %). Finalement, un énoncé a permis d'examiner le travail en dehors de la salle de classe pour discuter du fonctionnement de la dyade pédagogique. Cet énoncé peut être appréhendé comme une modalité d'*analyse réflexive*. L'effectivité de cette forme d'analyse réflexive a été perçue à 64 % chez les éducateurs traditionnels et à 45 % chez les enseignants principaux.

De cet ensemble, on atteste d'une perception très claire d'éducation informelle et d'apprentissage conjoint grâce à différentes modalités de coopération chez les agents éducatifs. Toutefois, il y a persistance de variabilité dans la nature de cette appréciation qui s'avère généralement plus élevée chez les enseignants principaux. Il est important de remarquer que les paramètres mesurés ont divergé dans une plus forte proportion (de l'ordre de 30 %) relativement aux deux indicateurs qui évoquent de manière explicite des activités de coopération en temps partagé. Les éducateurs traditionnels semblent plus sensibles que les enseignants principaux au regard des enjeux et des faiblesses de la coopération pour la *sélection de savoirs à faire apprendre*, l'élaboration du *matériel pédagogique* et l'*analyse réflexive*. On retient ainsi une perception réelle d'une coopération globale, mais multiforme et assez contrastée dans l'expression de telles modalités au sein de la dyade pédagogique. Il conviendra de clarifier ces nuances et ces contrastes selon le rôle des agents éducatifs (EP / ET) pour renforcer les occasions d'éducation informelle et de formation continue au sein de la dyade pendant le temps partagé (Gruber et Vieille-Grosjean, 2019).

Éducation informelle et occasion de formation continue grâce à la relation accompagnateur-accompagné

L'ensemble des indicateurs retenus a permis d'évaluer des aspects de l'éducation informelle et de la formation en temps partagé (Colley et al., 2003; Garvin et al., 2008; Gruber et Vieille-Grosjean, 2019). Trois indicateurs ont été formulés pour exprimer une synthèse globale de

l'évaluation de l'éducation informelle qui semble émerger de la relation accompagnateur-accompagné: *rôle essentiel, transmission des savoirs, apprentissage des savoirs de l'autre et mise en pratique des savoirs de l'autre*. Le score global de cette sous-dimension de synthèse est le plus élevé des quatre sous-dimensions établies. Ce score est à 87 % comparativement à 64 % pour les formes de relation et 72 % pour la coopération. L'expression de cette perception globale de l'émergence de l'éducation informelle est très forte autant chez les enseignants principaux (88,6 %) que chez les éducateurs traditionnels (86 %). Un élément singulier à considérer dans cet ensemble est une certaine réserve observée chez les éducateurs traditionnels par rapport à la transmission et à la réutilisation des savoirs venant de l'enseignant principal, avec un score de 81 %, alors que les enseignants principaux auto-évaluent cette transmission à l'éducateur traditionnel à 91 %. En d'autres termes, les enseignants principaux se projettent comme étant les plus utiles dans le fonctionnement de la dyade et également ceux qui ont le plus à apporter dans l'équipe.

CONCLUSION

Cette recherche descriptive contribue aux réflexions portant sur la construction d'instruments de réflexion, de conceptualisation et d'évaluation de l'éducation informelle issue des relations en temps partagé entre agents éducatifs. Elle s'inscrit dans le contexte de l'éducation interculturelle bilingue et du fonctionnement des dyades pédagogiques du Programme d'éducation interculturelle bilingue (PEIB) au Chili. Au-delà de l'expertise intuitive, les résultats semblent confirmer la perception claire de réels apprentissages en plus de valider une approche d'autoévaluation de l'éducation informelle par les agents éducatifs. Le modèle conceptuel élaboré pour cette recherche a permis d'arrimer des dimensions d'éducation informelle (forme de relation, coopération, synthèse d'apprentissage) à des contextes de formation pratique (professionnel, interpersonnel, didactique et socioculturel). Ce modèle conceptuel fournit une assise pour apprécier le potentiel de formation continue issue de l'éducation informelle découlant de la relation d'accompagnateur-accompagné au sein de la dyade pédagogique.

Les résultats mesurés à l'aide du QEIB mettent en évidence la présence de dynamiques d'éducation informelle liées aux relations de travail en temps partagé des agents éducatifs. Les scores, les corrélations mesurées et les validités critérielles expriment la complexité de l'éducation informelle émergeant à travers ce mode de fonctionnement. La validité discriminante discutée (inter et intragroupe) invite à produire de nouvelles connaissances pour aider les agents éducatifs à mieux caractériser les enjeux

d'apprentissages informels dans le cadre de la relation d'accompagnateur-accompagné.

Les connaissances découlant de cette recherche descriptive sont de nature à contribuer à une meilleure réalisation du PEIB et à la revalorisation de la démarche de mise en œuvre en temps partagé. De manière concrète, ces connaissances peuvent être déjà utilisées pour concevoir des dispositifs visant à renforcer les occasions d'éducation informelle ou continue en milieu de travail. Elles peuvent également aider les agents éducatifs à mieux objectiver leur pratique (accompagnateur-accompagné) et à apprendre à développer de nouvelles compétences en coopération et en communication interculturelle.

La recherche met également en perspective de réelles pistes pour instaurer une véritable démarche de développement professionnel bidirectionnel (accompagnateur-accompagné) pour les agents éducatifs intervenant dans le PEIB. La formation continue et le développement professionnel, s'appuyant sur l'éducation informelle, pourront être envisagés sur les plans pédagogique, interpersonnel, didactique et socioculturel. Ainsi, cette recherche descriptive pourra inspirer des propositions visant à enrichir la formation initiale, en amont. Il importe de préparer les futurs enseignants en éducation interculturelle au travail en temps partagé avec des éducateurs traditionnels, puisque la collaboration au sein d'une dyade pédagogique constitue une compétence professionnelle propre au contexte de l'éducation interculturelle bilingue. D'autres propositions issues de cette recherche contribueront également à renforcer la formation continue au PEIB, en aval, notamment en ce qui concerne l'importance de l'objectivation de la relation accompagnateur-accompagné.

Ces différentes pistes d'intervention découlant de la recherche peuvent également aider à mieux étayer l'identité socioprofessionnelle des agents éducatifs concernés (EP/ET). Finalement, cette étude aide à mieux comprendre comment le temps partagé, entre l'enseignant principal et l'éducateur traditionnel, permet de progresser dans une culture de la relation accompagnateur-accompagné à travers des postures affective, cognitive, sociologique et culturelle. Par conséquent, les formes de relation et de coopération entre les agents éducatifs constituent la base du développement de leur *situation d'éducation informelle* en entretenant une continuité d'enseignement et d'apprentissage informels au sein de la dyade pédagogique.

Même si le QEIB, dans son état actuel, a permis une autoévaluation d'ensemble de la formation informelle, cette recherche descriptive présente toutefois des limites que des recherches subséquentes pourront

contribuer à dépasser. De manière prioritaire, on peut signaler la *structure du questionnaire*. Il serait pertinent d'examiner d'abord dans quelle mesure toutes les dimensions du QEIB peuvent atteindre un niveau de fiabilité acceptable et ce, pour les deux rôles (EP/ET). En dépassant ces limitations, on pourra avantageusement améliorer la compréhension et l'objectivation du rôle des enseignants principaux (EP) au sein de la dyade. De manière spécifique, les recherches futures devront se circonscrire dans le contexte d'une approche d'évaluation de la formation informelle découlant des pratiques des dyades pédagogiques fonctionnant en temps partagé qui représente une pratique émergente dans plusieurs systèmes éducatifs contemporains.

REMERCIEMENTS

Nos remerciements à la *Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo* du Chili (ANID) pour le financement du Projet d'Initiation : Fondecyt N° 1240540 et NCS 2025_21. Nos remerciements s'adressent également aux évaluateurs-trices de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* pour leurs généreux commentaires qui nous ont beaucoup aidés à mieux exprimer les résultats de cette recherche.

NOTES

1. L'enseignant principal peut être aussi d'origine autochtone.

RÉFÉRENCES

- Alvarado, M. E. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1), pages. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>
- Araújo-Oliveira, A., Chouinard, I. et Pellerin, G. (2018). *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels*. Presses de l'U. du Québec.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Chenelière Éducation.
- Argyris, C. et Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel*. De Boeck. <https://www.doi.org/10.3917/dbu.argyr.2001.01>
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor principal y el educador tradicional en la educación intercultural* [thèse de doctorat inédite]. Universidad Católica de Temuco.
- Arpin, L. et Capra, L. (2007). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Chenelière éducation. <https://doi.org/10.7202/044493ar>
- Barreto, C. et Álvarez, M. (2013). Mujeres y docencia: Una mirada desde la historia de vida contada por sus protagonistas. *Saber*, 25(1), 104-110.

- Bélanger, P. (2010). Formation continue en entreprise en Allemagne. Observatoire Compétences Emploi. OCE, 2(1), pages. <https://oce.uqam.ca/la-formation-continue-en-entreprise-en-allemande-quelques-reperes/>
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (pages). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Campbell, D.T. et Fiske, D.W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychol Bull.* 1959;56(2):81-105. doi: 10.1037/h0046016.
- Colley, H., Hodkinson, P. et Malcom, J. (2003). Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre. Learning and Skills Research Centre. <https://www.doi.org/10.13140/RG.2.1.1297.3924>
- Cook, L. et Friend, M. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7^e éd.). Pearson.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-? <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- DDPA (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Naciones Unidas. Lien URL https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- de Daruvar, A. et Lung, Y. (2019). *Intégrité scientifique dans les métiers de la recherche* (No. hal-02885944). <https://econpapers.repec.org/RePEc:hal:journl:hal-02885944>
- Duboscq, J. et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue. Objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(4-2), pages. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0255>
- Eraut, M. (2004). *Informal learning in the workplace*. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Garvin, D. A. Edmondson, A. C. et Gino, F. (2008). Learning Organization Survey. Version abrégée: <https://learning.tools.hbr.org> et Version complète: <https://surveys.hbs.edu/perseus/se.ashx>.
- Gasse, S. (2007). L'éducation non formelle: genèse d'une interaction entre les faits et idées dans les pratiques éducatives. Dans J-P. Astolfi et J. Houssaye, *Les idées et les faits font-ils des histoires en éducation ? Penser l'Éducation* (p. 167-174).
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38: 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gruber Jost, S., et Vieille-Grosjean, H. (2019). De l'évaluation à l'autoévaluation: d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, volume (13), pages. <https://doi.org/10.4000/ced.870>
- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle: implications pour la formation des enseignants*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100125_fre.locale=en
- Hart, S. A. (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi. *Observatoire compétences-emplois*, 4(2), pages. <https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>
- Hippach-Schneider, U., Krause et M., Woll, C. (2007) *La formation et l'enseignement professionnels en Allemagne: une brève description*. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. https://www.cedefop.europa.eu/files/5173_fr.pdf

Khasanzyanova, A. (2021). Le défi de révéler les apprentissages informels. Un pari impossible du point de vue méthodologique? *Bildungsforschung*, volume(2), 1-12. https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23901/pdf/BF_2021_2_Khasanzyanova_Le_defi_de_reveler.pdf

Kochoian, N., Raemdonck, I. et Frenay, M. (2022). Pointing out conceptual and measurement issues in studies on 'Learning Motivation' and 'Training Motivation' in workplace settings. A literature review. *Research Approaches on Workplace Learning*, vol.(numéro), 77-115. <https://research.dial.uclouvain.be/entities/publication/b5d48513-7dd34801-82d0-ac9f60e81cad>

Kumar, S., Leary, T. et Hutchinson, S. (2015). Learning organisation survey - an assessment of perceptions towards organisational learning. *ICMx* 3, A861. <https://doi.org/10.1186/2197425X3-S1-A861>

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/105_9782760516809.pdf

Livingstone, D. W. (2007). Re-exploring the icebergs of adult learning: Comparative findings of the 1998 and 2004 Canadian surveys of formal and informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 20(2), 1-24. <https://scispace.com/pdf/re-exploring-the-icebergs-of-adult-learning-comparative-twcrqiaop0.pdf>

Lopez, L. M., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>

Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of workplace learning*, 15(7-8), 313-318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>

MINEDUC. (2011). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. Ministerio de Educación División de Educación General Programa de Educación Intercultural Bilingüe. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

MINEDUC. (2018). *Decreto 301. Reglamenta la Calidad de Educador Tradicional*. Ministerio de Educación. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Contraloría General de la República de Chile. <https://bcn.cl/2jxrp>

Navé, É. (2022). Penser l'informel à l'aune de contextes d'enseignement-apprentissage dits formels. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol.(numéro), 20-1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11344>

Nunnally, J. et Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory* (3^e éd). McGraw-Hill.

OIT. (1989). *Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Ministerio de desarrollo Social. CONADI. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/1989-Convenio_sobre_pueblos_indigenas_y_tribales.pdf

Oliveira Santos, D. (2022) Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol.(num.), 20-1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11305>

Orpana, H., Pearson, C., Dopko, R. L. et Kocum, L. (2019). Validation of the Children's Intrinsic Needs Satisfaction Scale among Canadian youth: psychometric properties, criterion-related validity and multitrait multimethod confirmatory factor analysis. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada: Res., Policy & Practice*, 39(1), pages. doi: [10.24095/hpcdp.39.1.03](https://doi.org/10.24095/hpcdp.39.1.03).

Örtenblad, A. (dir.). (2019). *The Oxford handbook of the learning organization*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.001.0001>

- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.post.2001.01>
- Quilaqueo, D., Fernández, C. A., & Quintriqueo, S. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *Universum* (Talca), 32(1), 159-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000100159>
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, vol.(160), 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- SECREDOC. (2016). *Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía*. Secretaria Regional Ministerial. https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro_publicacion_ed_20-09-2011.pdf
- Singer, S. J., Moore, S. C., Meterko, M. et Williams, S. (2012). Development of a short-form learning organization survey: The LOS-27. *Medical Care Research and Review*, 69(4), 432-459. DOI: [10.1177/1077558712448135](https://doi.org/10.1177/1077558712448135)
- Smet, K., Grosemans, I., De Cuyper, N. et Kyndt, E. (2022). Outcomes of informal work-related learning behaviours: A systematic literature review. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(1), pages. DOI: [10.16993/sjwop.151](https://doi.org/10.16993/sjwop.151)
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Taheri, M., Motealleh, S., & Younesi, J. (2022). Workplace fun and informal learning: the mediating role of motivation to learn, learning opportunities and management support. *Journal of Workplace Learning*, 34(3), 229-241. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2021-0062>
- Tardif, M., & Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, 109-136. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0109>
- Vivegnis, I. (2018). Chapitre 3 Des conceptions aux postures d'accompagnement: Réflexion pour la formation initiale. In *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (pp. 53-72). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760549081-006>
- Watts, D. W., Cushion, C., & Cale, L. (2023). Exploring professional coach educators' realities, challenges and workplace relationships. *Sport, Education and Society*, 28(3), 313-325. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2019696>
- Weiland, Abby, "Exploring the experiences of one team of teachers: Well-being and navigating the demands of the education profession" (2021). Dissertations and Theses @ UNI. 1191. <https://scholarworks.uni.edu/etd/1191>
- Werquin, P. (2010), *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264063853-en>.
- Wihak, C., Hall, G. (2011). *L'apprentissage informel lié au travail au Canada*. Centre pour les compétences en milieu de travail, Canada. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/apprent_informel/apprent_informel.pdf
- Wittorski, R., Clénet, C., Obertelli, P., Tocqueville, M., Finot, J. P.. et Louri, A. (2020) Les apprentissages mutuels des particuliers employeurs et des salariés au domicile. *Savoirs*, volume(53), pages. <https://www.doi.org/10.3917/savo.053.0069>

ANNEXE 1. Composition de l'échantillon et profil des participants selon le rôle (EP / ET)

Composition de l'échantillon: N = 155

Participants	Indicateur global	#	% Tot		Fonction	Indicateur	#	% rel
Sexe	Homme	50	32,26	Fonction	Homme	Enseignant principal	17	34,00
						Éducateur traditionnel	33	66,00
	Femme	105	67,74		Femme	Enseignant principal	33	31,43
						Éducateur traditionnel	72	68,57
Fonction	Ens. principal	50	32,26	Sexe	Enseignant principal	Homme	17	34,00
						Femme	33	66,00
	Edu. traditionnel	105	67,74		Éducateur traditionnel	Homme	33	31,43
Résidence	Urbain	48	30,97			Femme	72	68,57
				Lieu de résidence	Enseignant principal	Urbain	30	60,00
	Rural	107	69,03			Rural	20	40,00
Maîtrise langue	Parle	105	67,74		Éducateur traditionnel	Urbain	18	17,14
						Rural	87	82,86
	Entend	24	15,48	Maîtrise de la langue	Enseignant principal	Parle	8	16,00
	Aucun	26	16,77			Entend	17	34,00
Scolarité	Université	59	38,06			Aucun	25	50,00
					Éducateur traditionnel	Parle	97	92,38
	Secondaire	14	9,03			Entend	7	6,67
						Aucun	1	0,95
	Sec non compl.	41	26,45	Niveau de scolarité	Enseignant principal	Université	50	100,00
						Secondaire	0	0,00
	Primaire	21	13,55			Sec non compl.	0	0,00
	Prim. non compl.	20	12,90			Primaire	0	0,00
						Prim non compl.	0	0,00
					Éducateur traditionnel	Université	9	8,57
						Secondaire	14	13,33
						Sec non compl.	41	39,05
						Primaire	21	20,00
						Prim non compl.	20	19,05

ANNEXE I (SUITE). Composition de l'échantillon et Profil des Participants selon le Rôle

Composition de l'échantillon: N = 155

	Fonction	min	Max	Moy	Med	Écart-type	IC à 95%
Âge	Éducateur traditionnel	27	79	49,03	50,00	10,938	0,467
	Enseignant principal	24	64	41,40	39,00	10,940	0,662
	Échantillon	24	79	46,57	48,00	11,475	0,387
Expérience (# An)	Éducateur traditionnel	1	17	5,08	5,00	3,702	0,467
	Enseignant principal	1	40	10,32	5,00	10,905	0,662
	Échantillon	1	40	6,77	5,00	7,290	0,387

ANNEXE 2. Matrice de corrélation inter-éléments

Échelle de perception de la formation au sein de la dyade pédagogique (N = 155)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
F1	-	0,25	0,41	-0,22	-0,17	-0,29	-0,31	-0,41	-0,02	-0,15	0,38
F2	0,25	-	0,53	-0,22	-0,35	-0,33	-0,41	-0,38	-0,15	-0,19	0,57
F3	0,41	0,53	-	-0,19	-0,29	-0,30	-0,26	-0,32	-0,01	-0,17	0,52
F4	-0,22	-0,22	-0,19	-	0,44	0,44	0,48	0,52	0,24	0,24	-0,18
F5	-0,17	-0,35	-0,29	0,44	-	0,76	0,70	0,55	0,31	0,25	-0,27
F6	-0,29	-0,33	-0,30	0,44	0,76	-	0,73	0,69	0,34	0,17	-0,24
F7	-0,31	-0,41	-0,26	0,48	0,70	0,73	-	0,69	0,35	0,25	-0,32
F8	-0,41	-0,38	-0,32	0,52	0,55	0,69	0,69	-	0,25	0,26	-0,29
F9	-0,02	-0,15	-0,01	0,24	0,31	0,34	0,35	0,25	-	0,27	-0,05
F10	-0,15	-0,19	-0,17	0,24	0,25	0,17	0,25	0,26	0,27	-	-0,16
F11	0,38	0,57	0,52	-0,18	-0,27	-0,24	-0,32	-0,29	-0,05	-0,16	-
C1	0,35	0,55	0,64	-0,15	-0,28	-0,33	-0,32	-0,40	0,02	-0,15	0,56
C2	-0,15	-0,18	-0,09	0,38	0,47	0,51	0,48	0,44	0,34	0,19	-0,08
C3	0,31	0,39	0,27	-0,30	-0,25	-0,30	-0,31	-0,40	-0,02	-0,29	0,39
C4	-0,15	-0,18	-0,05	0,32	0,43	0,47	0,43	0,50	0,35	0,20	-0,10
C5	0,34	0,29	0,24	-0,19	-0,22	-0,26	-0,28	-0,35	0,08	-0,04	0,29
C6	0,41	0,38	0,25	-0,23	-0,33	-0,44	-0,39	-0,39	-0,14	-0,17	0,36
C7	0,35	0,47	0,35	-0,22	-0,33	-0,39	-0,37	-0,44	-0,06	-0,18	0,40
C8	0,36	0,42	0,31	-0,21	-0,36	-0,33	-0,36	-0,28	-0,15	-0,21	0,39
C9	0,43	0,44	0,39	-0,23	-0,36	-0,36	-0,39	-0,32	-0,11	-0,20	0,41
C10	0,01	-0,16	-0,04	0,17	0,27	0,31	0,22	0,26	0,13	0,13	-0,04
C11	-0,13	-0,22	-0,16	0,31	0,37	0,46	0,42	0,37	0,20	0,08	-0,21
C12	0,20	0,26	0,24	-0,21	-0,28	-0,31	-0,31	-0,33	-0,18	-0,07	0,23
C13	0,53	0,45	0,43	-0,26	-0,33	-0,35	-0,41	-0,34	-0,04	-0,09	0,54
S1	0,36	0,17	0,30	0,00	-0,06	-0,06	-0,12	-0,12	-0,04	-0,04	0,33
S2	0,41	0,36	0,43	-0,07	-0,18	-0,17	-0,12	-0,19	0,09	-0,12	0,30
S3	0,33	0,21	0,14	0,14	-0,08	-0,11	-0,07	-0,13	0,03	0,06	0,25

ANNEXE 2 (SUITE). Matrice de corrélation inter-éléments

Échelle de perception de la formation au sein de la dyade pédagogique (N = 155)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	S1	S2	S3
F1	0,35	-0,15	0,31	-0,15	0,34	0,41	0,35	0,36	0,43	0,01	-0,13	0,20	0,53	0,36	0,41	0,33
F2	0,55	-0,18	0,39	-0,18	0,29	0,38	0,47	0,42	0,44	-0,16	-0,22	0,26	0,45	0,17	0,36	0,21
F3	0,64	-0,09	0,27	-0,05	0,24	0,25	0,35	0,31	0,39	-0,04	-0,16	0,24	0,43	0,30	0,43	0,14
F4	-0,15	0,38	-0,30	0,32	-0,19	-0,23	-0,22	-0,21	-0,23	0,17	0,31	-0,21	-0,26	0,00	-0,07	0,14
F5	-0,28	0,47	-0,25	0,43	-0,22	-0,33	-0,33	-0,36	-0,36	0,27	0,37	-0,28	-0,33	-0,06	-0,18	-0,08
F6	-0,33	0,51	-0,30	0,47	-0,26	-0,44	-0,39	-0,33	-0,36	0,31	0,46	-0,31	-0,35	-0,06	-0,17	-0,11
F7	-0,32	0,48	-0,31	0,43	-0,28	-0,39	-0,37	-0,36	-0,39	0,22	0,42	-0,31	-0,41	-0,12	-0,12	-0,07
F8	-0,40	0,44	-0,40	0,50	-0,35	-0,39	-0,44	-0,28	-0,32	0,26	0,37	-0,33	-0,34	-0,12	-0,19	-0,13
F9	0,02	0,34	-0,02	0,35	0,08	-0,14	-0,06	-0,15	-0,11	0,13	0,20	-0,18	-0,04	-0,04	0,09	0,03
F10	-0,15	0,19	-0,29	0,20	-0,04	-0,17	-0,18	-0,21	-0,20	0,13	0,08	-0,07	-0,09	-0,04	-0,12	0,06
F11	0,56	-0,08	0,39	-0,10	0,29	0,36	0,40	0,39	0,41	-0,04	-0,21	0,23	0,54	0,33	0,30	0,25
C1	-	-0,12	0,41	-0,19	0,43	0,42	0,48	0,41	0,42	-0,08	-0,19	0,34	0,55	0,21	0,48	0,27
C2	-0,12	-	-0,17	0,51	-0,14	-0,23	-0,21	-0,21	-0,15	0,25	0,38	-0,19	-0,21	0,03	-0,06	-0,06
C3	0,41	-0,17	-	-0,27	0,53	0,72	0,73	0,72	0,67	-0,17	-0,26	0,59	0,37	0,09	0,30	0,11
C4	-0,19	0,51	-0,27	-	-0,24	-0,28	-0,28	-0,23	-0,23	0,31	0,34	-0,24	-0,22	0,02	0,03	-0,01
C5	0,43	-0,14	0,53	-0,24	-	0,56	0,52	0,48	0,46	-0,13	-0,18	0,53	0,35	0,14	0,27	0,29
C6	0,42	-0,23	0,72	-0,28	0,56	-	0,76	0,81	0,73	-0,14	-0,24	0,62	0,39	0,16	0,42	0,28
C7	0,48	-0,21	0,73	-0,28	0,52	0,76	-	0,76	0,80	-0,14	-0,22	0,53	0,47	0,24	0,41	0,36
C8	0,41	-0,21	0,72	-0,23	0,48	0,81	0,76	-	0,87	-0,18	-0,27	0,57	0,40	0,14	0,42	0,20
C9	0,42	-0,15	0,67	-0,23	0,46	0,73	0,80	0,87	-	-0,13	-0,24	0,52	0,46	0,23	0,40	0,26
C10	-0,08	0,25	-0,17	0,31	-0,13	-0,14	-0,14	-0,18	-0,13	-	0,60	-0,04	-0,04	0,19	0,06	0,15
C11	-0,19	0,38	-0,26	0,34	-0,18	-0,24	-0,22	-0,27	-0,24	0,60	-	-0,11	-0,21	0,03	-0,04	0,11
C12	0,34	-0,19	0,59	-0,24	0,53	0,62	0,53	0,57	0,52	-0,04	-0,11	-	0,31	0,06	0,24	0,27
C13	0,55	-0,21	0,37	-0,22	0,35	0,39	0,47	0,40	0,46	-0,04	-0,21	0,31	-	0,34	0,36	0,43
S1	0,21	0,03	0,09	0,02	0,14	0,16	0,24	0,14	0,23	0,19	0,03	0,06	0,34	-	0,19	0,33
S2	0,48	-0,06	0,30	0,03	0,27	0,42	0,41	0,42	0,40	0,06	-0,04	0,24	0,36	0,19	-	0,40
S3	0,27	-0,06	0,11	-0,01	0,29	0,28	0,36	0,20	0,26	0,15	0,11	0,27	0,43	0,33	0,40	-

ANNEXE 3A. Statistiques descriptives des indicateurs de l'autoévaluation

Échelle de perception de la formation au sein de la dyade pédagogique (N = 155)

Q	Ensemble				Éducateur traditionnel				Enseignant principal			
	Mo y	Écart -type	IC à 95% inf.	IC à 95% sup.	Mo y	Écart -type	IC à 95% inf.	IC à 95% sup.	Mo y	Écart -type	IC à 95% inf.	IC à 95% sup.
F1	4,43	0,86	4,30	4,57	4,34	0,91	4,17	4,52	4,62	0,73	4,41	4,83
F2	4,34	0,98	4,19	4,50	4,23	1,07	4,02	4,44	4,58	0,73	4,37	4,79
F3	4,51	0,93	4,36	4,66	4,36	1,01	4,17	4,56	4,82	0,63	4,64	5,00
F4	2,65	1,54	2,40	2,89	2,97	1,50	2,68	3,26	1,96	1,40	1,56	2,36
F5	2,12	1,39	1,90	2,34	2,49	1,51	2,19	2,78	1,36	0,63	1,18	1,54
F6	2,01	1,45	1,78	2,24	2,41	1,59	2,10	2,72	1,18	0,44	1,06	1,30
F7	1,95	1,32	1,74	2,16	2,22	1,44	1,94	2,50	1,38	0,75	1,17	1,59
F8	2,17	1,39	1,95	2,39	2,38	1,43	2,10	2,66	1,72	1,20	1,38	2,06
F9	2,99	1,46	2,76	3,22	3,30	1,39	3,04	3,57	2,32	1,38	1,93	2,71
F10	3,44	1,41	3,22	3,66	3,70	1,30	3,45	3,96	2,88	1,47	2,46	3,30
F11	4,47	0,92	4,32	4,62	4,35	1,02	4,16	4,55	4,72	0,61	4,55	4,89
FT	3,19	1,24	2,99	3,39	3,34	1,29	3,09	3,59	2,87	0,90	2,61	3,12
C1	4,26	1,16	4,08	4,45	4,07	1,27	3,82	4,31	4,68	0,77	4,46	4,90
C2	2,46	1,56	2,21	2,70	2,83	1,60	2,52	3,14	1,68	1,13	1,36	2,00
C3	3,82	1,19	3,63	4,01	3,63	1,24	3,39	3,87	4,22	0,98	3,94	4,50
C4	2,50	1,54	2,26	2,75	2,82	1,58	2,51	3,12	1,84	1,20	1,50	2,18
C5	3,82	1,31	3,61	4,03	3,78	1,32	3,52	4,04	3,90	1,30	3,53	4,27
C6	3,96	1,19	3,77	4,15	3,73	1,32	3,48	3,99	4,44	0,64	4,26	4,62
C7	4,01	1,23	3,82	4,21	3,89	1,33	3,63	4,14	4,28	0,93	4,02	4,54
C8	4,17	1,15	3,99	4,36	3,96	1,23	3,72	4,20	4,62	0,78	4,40	4,84
C9	3,98	1,25	3,78	4,18	3,77	1,36	3,51	4,03	4,42	0,84	4,18	4,66
C10	2,90	1,51	2,66	3,14	3,21	1,51	2,92	3,50	2,24	1,29	1,87	2,61
C11	2,90	1,41	2,68	3,13	3,12	1,41	2,85	3,40	2,44	1,31	2,07	2,81
C12	3,72	1,33	3,51	3,93	3,66	1,37	3,39	3,92	3,86	1,25	3,51	4,21
C13	4,35	0,98	4,20	4,51	4,24	1,08	4,03	4,45	4,60	0,67	4,41	4,79
CT	3,60	1,29	3,40	3,81	3,59	1,36	3,33	3,59	3,74	1,01	3,35	3,92
S1	4,55	0,74	4,44	4,67	4,58	0,74	4,44	4,72	4,50	0,74	4,29	4,71
S2	4,22	1,08	4,05	4,39	4,06	1,15	3,83	4,28	4,56	0,81	4,33	4,79
S3	4,25	0,88	4,11	4,39	4,26	0,88	4,09	4,43	4,24	0,89	3,99	4,49
ST	4,34	0,90	4,20	4,48	4,30	0,92	4,12	4,48	4,43	0,81	4,20	4,66

ANNEXE 3B. Statistiques descriptives des indicateurs de l'autoévaluation

Échelle de perception de la formation au sein de la dyade pédagogique (N = 155)

Variable	Ensemble			
	Moyenne	Écart-type	IC à 95% inf.	IC à 95% sup.
FORMES DE RELATION INTERPERSONNELLE				
Enseignant principal	2,87	0,90	2,61	3,12
Éducateur traditionnel	3,34	1,29	3,09	3,59
Forme de relation interpersonnelle globale	3,19	1,24	2,99	3,39
COOPÉRATION				
Enseignant principal	3.74	1.01	3,35	3,92
Éducateur traditionnel	3.59	1.36	3.33	3.59
Coopération globale	3.60	1.29	3.40	3.81
SYNTHÈSE DE PERCEPTION				
Enseignant principal	4,43	0,81	4,20	4,66
Éducateur traditionnel	4,30	0,92	4,12	4,48
Synthèse globale de perception	4,34	0,90	4,20	4,48

Source: Élaboration des Auteurs

CARLO PRÉVIL est professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et coordonnateur du Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial (LERDUS). Il est chercheur au sein de l'Équipe de développement, de recherche et d'actions de collaboration en contexte éducatif autochtone (EDRACCÉA), du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA-UQAT) et du Centre de recherche interuniversitaire en didactiques (CRIDid). Il est également chercheur associé au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE). Ses travaux portent notamment sur l'éducation interculturelle, les réalités éducatives autochtones, les dynamiques socioterritoriales et le sens du lieu. Carlo.Previl@uqat.ca

KATERIN ARIAS ORTEGA est professeure associée au Département de psychologie de la Faculté des sciences de la santé de l'Universidad Católica de Temuco (Chili). Elle est directrice adjointe du *Núcleo Milenio sobre Evaluación Socioculturalmente Sensible en la Educación Escolar*, financé par l'Agence nationale de recherche et développement du Chili (ANID). Titulaire d'un doctorat en éducation de l'Universidad Católica de Temuco, elle est également chercheuse principale au Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial (LERDUS) de l'UQAT. Ses recherches portent principalement sur l'éducation interculturelle et l'interculturalité en contexte mapuche. karias@uct.cl

CARLO PRÉVIL is a professor at the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) and coordinator of the *Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial* (LERDUS). He is a researcher affiliated with the *Équipe de développement, de recherche et d'actions de collaboration en contexte éducatif autochtone* (EDRACCÉA), the *Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones* (CIÉRA-UQAT), and the *Centre de recherche interuniversitaire en didactiques* (CRIDid). He is also an associate researcher at the *Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté* (Centr'ERE). His research focuses on intercultural education, Indigenous educational realities, socioterritorial dynamics, and sense of place]. Carlo.Previl@uqat.ca

KATERIN ARIAS ORTEGA is an associate professor in the Department of Psychology, Faculty of Health Sciences, at the Universidad Católica de Temuco (Chile). She serves as Associate Director of the *Núcleo Milenio sobre Evaluación Socioculturalmente Sensible en la Educación Escolar*, funded by the Chilean National Agency for Research and Development (ANID). She holds a PhD in Education from the Universidad Católica de Temuco and is also a principal researcher at the *Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial* (LERDUS) at UQAT. Her research specializes in intercultural education and interculturality in Mapuche contexts. karias@uct.cl

INFLUENCE DE L'ÉCRITURE DE TEXTES IDENTITAIRES SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT D'ÉLÈVES DE LA SIXIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE AU QUÉBEC (11-12 ANS)

CÉLINE RENAULAUD *Université Laval*

Historique de l'article : Soumis 04 janvier 2022 | Accepté 06 novembre 2023 | Prépublication en ligne 15 juin 2026 | Publié 13 juillet 2026

RÉSUMÉ. Notre recherche visait à explorer dans quelle mesure des ateliers d'écriture de textes identitaires contribuent à une transformation positive du rapport à l'écrit, défini comme l'ensemble des significations construites à propos de la lecture et de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Des entretiens ont été effectués avant et après la mise en œuvre d'ateliers d'écriture de textes identitaires sur une durée de quatre mois dans une classe, linguistiquement hétérogène, de sixième année de l'école primaire. L'analyse des entretiens a fait ressortir le rapport à l'écrit a largement évolué favorablement et que le contexte signifiant a permis l'évolution de leurs compétences de scripteurs et de lecteurs, et a eu un effet positif sur leur motivation à écrire.

THE INFLUENCE OF WRITING IDENTITY TEXTS ON THE RELATIONSHIP TO READING AND WRITING FOR 6TH GRADE STUDENTS IN QUEBEC (AGES 11-12)

ABSTRACT. The purpose of our research was to explore the extent to which identity-based writing workshops contribute to a positive transformation of the relationship to reading and writing, defined as the set of meanings constructed about reading and writing, its learning and its uses. Interviews were conducted before and after the implementation of identity-based writing workshops over a period of four months in a linguistically heterogeneous sixth grade class. The interviews were analyzed in order to highlight the evolution of the relationship to reading and writing. Our results indicate that the relationship to reading and writing has largely evolved favorably, and that the meaningful context has allowed the evolution of their writing and reading skills.

L'école québécoise connaît une augmentation constante d'élèves issus de l'immigration, dans les classes ordinaires. Ces jeunes allophones, parfois plurilingues, doivent dès leur arrivée au Québec apprendre le français pour suivre leur scolarité et s'adapter à leur nouvel environnement. L'apprentissage du français passe par sa compréhension orale dans un premier temps, mais doit être accompagné par l'apprentissage de l'écrit qui constitue une des clés fondamentales de la réussite scolaire (Renaulaud, 2020).

Le rapport à l'écrit (RÉ), vu comme étant l'ensemble des significations construites par un individu à propos de la lecture et de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages, commence à se développer dès l'entrée dans l'écrit, avant même que l'enfant ne sache lire et écrire. Ce RÉ évolue tout au long de la scolarité des élèves et sera grandement influencé par les expériences vécues en classe en lien avec la lecture et l'écriture, sans omettre bien sûr les expériences vécues dans le cadre familial et social. Dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture, les contextes d'apprentissage doivent être signifiants pour que les élèves s'investissent et développent un RÉ favorable, ainsi que leurs habiletés de lecteurs et de scripteurs. La nature de la relation se construisant dans les divers contextes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture viendra teinter le RÉ de chaque élève. De plus, vivre des expériences positives en lien avec la lecture et l'écriture permet aux élèves d'affirmer qui ils sont et cette affirmation identitaire est constructive dans la mesure où identité et langue sont intimement liées. Dans une classe linguistiquement hétérogène, les enjeux sont d'autant plus grands, car les élèves ont des bagages linguistiques et culturels diversifiés, ce qui présente une richesse, mais aussi des défis d'apprentissage, notamment en français.

Nous nous sommes donc intéressées au RÉ d'élèves de sixième primaire scolarisés au Québec. Un de nos postulats de départ était que l'écriture de textes identitaires (ou récits de vie) pouvait exercer une influence sur le RÉ étant donné que l'écriture exige un investissement affectif et cognitif important de la part des élèves. Dans le présent article, nous faisons part de certains des résultats de notre recherche que nous estimons éclairant dans la mesure où ils démontrent clairement que certaines situations d'enseignement-apprentissage peuvent soutenir de façon favorable le RÉ et peuvent avoir un impact notable sur la motivation à écrire des élèves.

Le rapport à l'écrit

À l'origine du concept de RÉ, se trouve celui de rapport à l'écriture développé par Barré-De Miniac (2000, 2002). Ses travaux ont notamment montré que le rapport à l'écriture des enseignants influence le rapport à

l'écriture des élèves. Ces derniers ont souvent une relation difficile avec l'acte d'écrire pour des raisons affectives et non parce qu'ils ont des difficultés d'apprentissage (Barré-De Miniac, 2002; Chartrand, 2006).

Barré-De Miniac (2002) décrit le rapport à l'écriture des scripteurs en le déclinant selon des dimensions complémentaires : psychoaffectives, cognitives, sociolinguistiques et sociocognitives. Pour Barré-De Miniac (2000), le rapport à l'écriture désigne « des conceptions, des opinions, des attitudes [...], mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (p. 13).

Se fondant sur la notion de rapport à l'écriture développée par Barré-De Miniac (2000, 2002), Chartrand et Blaser (2008) mènent des recherches sur les pratiques de lecture et d'écriture des élèves du secondaire et de leurs enseignants et élargissent la notion en parlant de rapport à l'écrit, considérant que la lecture et l'écriture sont intrinsèquement liées.

Nous retenons la définition du rapport à l'écrit tel que formulé par Blaser et al. (2015) :

C'est l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages; il est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique). Le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit. (p. 52)

Ces quatre dimensions du RÉ permettent d'opérationnaliser le concept (Blaser et al., 2015; Chartrand et Blaser, 2008) sur la base des déclarations du sujet. Elles se décrivent comme suit :

- la dimension affective porte sur les sentiments et les émotions concernant l'écrit et se manifeste par l'investissement en temps, fréquence et énergie que le sujet déploie dans des activités de lecture et d'écriture ainsi que par l'intérêt affectif porté aux différents genres de textes;
- la dimension axiologique porte sur les valeurs attribuées à l'écrit, notamment, pour réussir à l'école;
- la dimension conceptuelle renvoie aux conceptions, aux idées, aux représentations à propos de la nature de l'écrit, de sa place dans la société, de ses fonctions dans l'apprentissage notamment

scolaire ainsi que des processus de lecture et d'écriture qu'ils mettent en œuvre;

- la dimension praxéologique est relative aux activités en matière d'écriture et de lecture : ce qui est lu et écrit, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investi dans ces activités.

L'analyse des dimensions du RÉ permet de mettre en lumière que les difficultés des élèves ne relèvent pas toujours de difficultés cognitives, mais plutôt d'une relation malheureuse avec la littératie. En effet, les recherches révèlent que les élèves craignent souvent d'écrire (Chartrand, 2006), surtout parce qu'ils ne croient pas en leur capacité à réussir. Ceci nous a conduits à nous demander quel genre de texte faire écrire aux élèves pour tenter d'influencer leur rapport à l'écrit.

Les textes identitaires

Il est évident pour nous qu'imposer des thèmes décontextualisés rend la tâche d'écriture ardue et dépourvue de sens. L'écriture risque alors fort de devenir, pour beaucoup d'élèves, un exercice banal sans intérêt, ces derniers associant écriture à « exercice pénible », ce qui ne peut être bénéfique sur le plan de l'apprentissage, car sans plaisir, ni motivation, l'apprentissage perd tout son sens. À l'instar de Bucheton (1997), nous estimons que :

si on veut faire travailler l'écriture à l'école, alors il faut construire des situations où le savoir ne soit pas seulement scolaire et formel, mais prenne d'abord sens pour le sujet et permette tout à la fois la construction identitaire, le développement cognitif et l'intégration et l'adaptation au milieu scolaire (p. 16-17).

Dans cette recherche d'un genre de texte, les textes identitaires se sont imposés à nous d'une part parce qu'ils permettent de révéler le vécu des sujets et d'autre part parce que les démarches impliquées reposent sur un fort lien entre les sujets et leurs productions. Ce lien permet aux sujets de donner sens à l'activité.

Selon Cummins et Early (2011), les textes identitaires sont les produits de travaux créatifs (ou des performances) réalisés par les élèves dans un espace pédagogique orchestré par l'enseignant. Ce sont la plupart du temps des productions écrites réalisées dans des contextes d'enseignement-apprentissage dans des classes multiculturelles. Elles visent à mobiliser les élèves autour de thèmes en lien avec leur histoire de vie. À travers leur dimension identitaire, ces textes comportent un aspect fortement affectif

étant donné que les thèmes proposés sont en lien avec le vécu des élèves et encouragent leur expression.

Cette démarche est particulièrement importante pour les élèves immigrants ou d'immigration récente, car les textes identitaires permettent alors aux élèves de s'investir en produisant des textes relatant diverses facettes de leur histoire personnelle et familiale et la collaboration école-famille est souvent encouragée. En demandant aux élèves de parler de leur histoire avec les membres de leur famille (parents, grands-parents, frères et sœurs, proches, etc.), nous créons des situations d'échanges intergénérationnels qui permettent aux enfants de comprendre leur histoire, de mettre des images et des mots sur des pans de leur vécu qu'ils ignoraient ou qu'ils n'avaient pas forcément compris. Cela leur permet de poser un regard plus distancié sur les raisons de leur immigration et d'y donner un sens, ce qui est fondamental pour qu'ils parviennent à bien s'intégrer, à s'épanouir et à s'enraciner dans leur nouvel environnement.

La démarche prend également tout son sens pour les élèves québécois, qui, eux aussi, échangent avec leur famille sur leur histoire. Ces ateliers d'écriture révèlent souvent à quel point les enfants ignorent leur histoire familiale, et connaître cette histoire les aide également à mieux se connaître et à donner un sens à l'activité d'écriture qui devient alors porteuse de sens.

L'écriture n'est ainsi plus une fin en soi, un exercice scolaire, mais elle devient un moyen pour parler de soi, de sa vie, de son histoire, de celle de sa famille. Afin d'encourager leur créativité et leur motivation à écrire, les élèves (notamment les élèves allophones/plurilingues) sont également invités à utiliser leur(s) langue(s) première(s) ou toute autre langue qu'ils auraient à leur répertoire.

Selon les contextes de production, les élèves peuvent avoir recours à des formes multimodales pour soutenir leur écriture, telle que des dessins, des vidéos, des enregistrements sonores, etc. (Armand et al., 2014). Tout ce qui peut être signifiant et motivant est mobilisé dans le cadre de ces pratiques d'écriture. De ce fait, elles renforcent non seulement les habiletés en écriture, mais elles soutiennent aussi la motivation de façon très marquée (Cummins, 2011).

Les enseignants, en reconnaissant et en accueillant avec respect et intérêt l'expérience de chaque élève, permettent aux élèves de s'exprimer avec authenticité, dans un contexte d'apprentissage rassurant et bienveillant, selon les principes fondateurs de la pédagogie interculturelle, qui visent à créer des communautés d'apprenants respectueuses des particularités de

chaque élève. Ada et Campoy (2004) soulignent la capacité de l'écriture à transformer la vie des élèves, mais aussi celle des enseignants. Selon elles, l'écriture contribue à construire une société plus consciente et socialement responsable.

La motivation

Nous pensons que l'écriture de textes identitaires pouvait avoir une influence sur l'engagement des élèves dans l'écriture, cet engagement étant le révélateur de leur intérêt pour les tâches demandées (Renaulaud, 2020).

Nous considérons qu'il y a un lien étroit entre motivation et engagement, tout comme il y a un lien entre intérêt et motivation, sans pour autant que les termes ne soient synonymes. Il pourrait être intéressant d'examiner les raisons de cet engagement à la lumière des travaux de Viau (1994) sur la motivation. Il définit la motivation scolaire de la façon suivante :

un phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (Viau, 1994, p. 7)

Ainsi, le lien entre les trois termes « motivation, intérêt et engagement » s'est avéré très clairement dans notre recherche, même si ce n'était pas l'objet central de notre travail. L'écriture de textes identitaires a suscité l'intérêt des élèves, ce qui les a motivés et incités à s'engager dans la tâche. C'est un des points forts de nos constats et nous illustrons cet aspect dans la discussion du présent article (Renaulaud, 2020).

Notre questionnement

Vu que les études semblent indiquer qu'un rapport à l'écrit défavorable explique, au-delà des difficultés cognitives, certains obstacles au développement de la maîtrise de la lecture et de l'écriture, nous trouvons important de voir quelles démarches d'enseignement-apprentissage en écriture permettent d'améliorer le rapport à l'écrit des élèves. Notre postulat de départ était que l'écriture de textes identitaires, par l'engagement qu'ils permettent de susciter de la part des scripteurs, pourrait contribuer à changer le regard porté par les élèves sur l'écrit, dans ses différentes dimensions. Il en résulterait une amélioration de leurs habiletés en écriture et une plus forte motivation à écrire.

Notre recherche a ainsi tenté de répondre à la question de savoir quels étaient les effets de l'écriture de textes identitaires dans le cadre d'ateliers associant lecture, écriture et expression orale sur le rapport à l'écrit des élèves.

Dispositif d'intervention sur le terrain

L'intervention a eu lieu dans une classe régulière, linguistiquement hétérogène², composée de 25 élèves dont 10 issus de l'immigration. Nous avons mené les ateliers avec toute la classe pendant quatre mois, de septembre à décembre, à raison de 2 heures d'ateliers par semaine (soit 14 ateliers), avec l'enseignante présente à titre de soutien de la démarche³.

Notre projet d'intervention était constitué de quatre ateliers thématiques, chacun étant composé de plusieurs périodes de travail, comprenant des temps d'échange et d'écriture.

1. L'atelier 1 a été une séquence introductive portant sur les salutations. L'objectif proposé aux élèves a été d'écrire une lettre de présentation adressée à une personne de leur choix.
2. L'atelier 2 a porté sur l'écriture d'autoportraits. Il s'agissait de parler de soi, de se présenter, de présenter son environnement, sa famille, son cadre de vie.
3. L'atelier 3 a consisté à écrire une biographie langagière, quel que soit l'environnement linguistique (monolingue ou plurilingue) de l'élève. Un des objectifs de cet atelier était d'échanger et de réfléchir à son propre paysage langagier.
4. L'atelier 4 a fait l'objet de l'écriture d'un texte sur la thématique des souvenirs d'enfance. Les élèves ont pu échanger avec leur famille et produire un récit sur ce thème. Cela a permis aux élèves de parler d'eux-mêmes et d'instaurer un dialogue avec leur famille sur leur vécu.

Pour chaque atelier d'écriture, nous avons consacré deux périodes de 2 heures pour aboutir à la production d'un texte. La durée d'un atelier a été de deux semaines, à raison d'une intervention de 2 heures par semaine.

Chaque atelier a été organisé et mené de la façon suivante :

1) Mise en route de l'atelier, avec des lectures et des discussions en grand groupe en lien avec la thématique abordée afin de faire émerger des idées, du vocabulaire et de stimuler la réflexion autour de la thématique proposée. Ce temps consacré à la recherche d'idées, de vocabulaire et d'expressions est indispensable pour que les élèves aient le temps de se préparer à l'écriture et de ne pas bloquer devant une page blanche.

2) Phase d'écriture menée de manière individuelle tout en étant guidée par l'enseignante et nous-même. Les consignes d'écriture ont été clairement expliquées et nous avons soutenu les élèves pendant les moments

d'écriture en apportant à chacun, en fonction de ses besoins, des conseils d'écriture personnalisés. De plus, conformément aux principes de la pédagogie interculturelle, nous avons encouragé les élèves allophones/plurilingues à intégrer, dans leurs textes des mots de leur langue maternelle, s'ils le jugeaient nécessaire pour exprimer certains éléments qu'ils n'auraient pas su traduire en français, la langue de l'école (Cummins, 2011).

La correction et la révision des textes ont été initiées en classe avec la chercheure et nous-même et terminées plus tard en classe, si nécessaire, seulement avec l'enseignante dans le cadre des cours de français. Cela lui a permis de retravailler des contenus grammaticaux et lexicaux déjà abordés, mais pas toujours bien maîtrisés par les élèves.

3) Période de lecture des textes. La lecture s'est faite à la fin du cycle d'ateliers sous la forme d'un cercle de lecture, l'objectif étant de partager avec la classe entière les textes produits. La mise en valeur des textes écrits est une phase importante à ne pas éluder, car cela permet à chaque élève de montrer ce qu'il/elle a accompli et d'en être fier.e. Le cercle de lecture a été un des moments forts vécus par la classe, les élèves ont pu choisir un ou deux textes de leur choix et ainsi partager des informations assez intimes. Cela leur a permis de découvrir des aspects de leurs camarades de classe qu'ils ignoraient.

Démarche et objectifs visés par atelier

Atelier 1 : la lettre de présentation

Les salutations devaient permettre aux élèves d'explorer les diverses façons de dire bonjour en français et dans les différentes langues de la classe. Cette démarche vise à sensibiliser les élèves à la diversité linguistique de la classe.

Après avoir visionné une vidéo du site ÉLODIL dans laquelle des élèves se présentent à la fois dans leur langue maternelle et en français, nous avons précisé aux élèves les attentes à leur égard. Ils devaient écrire une lettre adressée à un destinataire de leur choix, ce dernier pouvant être une personne imaginaire que l'on souhaiterait inviter chez soi. Dans la lettre, les élèves devaient se présenter, parler de leur lieu de naissance (lieu et moment), de leur pays ou de leur région d'origine, de leur famille, des langues qu'ils connaissent, de leur environnement et de leur mode de vie (école, maison). Ceux dont la langue maternelle n'était pas le français ont été invités à dire comment on se salue dans leur langue maternelle. L'observation des différentes façons de dire bonjour a permis

aux élèves de découvrir la diversité linguistique de la classe (Armand, 2000, 2005; de Pietro, 2009; Perregaux, 2002).

Atelier d'écriture 2 : l'autoportrait

L'atelier a été conçu en 2 phases : la première consistait à explorer la thématique de l'eau à partir d'un ouvrage de littérature jeunesse mettant de l'avant ce que représente l'eau, un bien précieux et rare dans certains pays du monde. Ce thème invite chacun à réfléchir à ce que cet élément naturel représente dans sa vie (abondance, pénurie, famine, joie, malheur, etc.). Une série de questions visant à cerner les goûts et les intérêts des élèves a été proposée, ainsi qu'une série de phrases commençant toutes par « Si j'étais... » (Par exemple, si j'étais un objet je serais..., si j'étais une saison, je serais..., si j'étais un plat, je serais...).

Après cette première phase d'exploration, la seconde phase a consisté à faire écrire aux élèves un autoportrait. En s'inspirant d'un autoportrait d'une élève de 12 ans, chaque élève a pu écrire son propre autoportrait (caractère, apparence physique, occupations favorites, passions, hobbies, projets, rêves). Ce type de situations d'écriture vise à faire émerger des éléments personnels qui caractérisent l'élève-scripteur.

Atelier d'écriture 3 : la biographie langagière

Cet atelier avait pour objectif de faire écrire aux élèves une biographie langagière. Pour y parvenir, nous nous sommes inspirée des moyens didactiques tels qu'ÉLODIL (2002) au Québec et ÉOLE (2003) en Suisse. Cette démarche vise à faire découvrir aux élèves leur bagage langagier en les amenant à prendre conscience des langues qu'ils parlent ou de celles avec lesquelles ils sont (ou ont été) en contact dans leur vie, et de la place de ces langues dans leur vie. À l'aide de courtes descriptions de situations linguistiques, les élèves sont amenés à réfléchir aux différents statuts des langues, à la diversité des relations possibles avec les langues à partir de témoignages d'enfants expliquant leur situation linguistique. La réflexion est orientée vers les notions de « langue maternelle, langue familiale, langue seconde, langue d'origine, langue d'enseignement, etc. » Ces échanges font émerger des prises de conscience sur l'identité, culturelle et linguistique. Enfin, les élèves rédigent leur propre biographie langagière.

La biographie langagière s'élabore par le récit de situations personnelles (courtes quand il s'agit d'élèves) où les langues occupent une place centrale (Perregaux, 2000, 2002). Elle propose au narrateur un arrêt sur image avec une prise de vue plus ou moins large selon les périodes de la vie. Elle permet l'accès à la compréhension de son propre parcours langagier. C'est un temps pris pour réfléchir à ce que nous sommes en tant que locuteurs,

à la manière dont nous nous définissons par rapport aux langues qui composent notre paysage linguistique (Renaulaud, 2020).

Atelier d'écriture 4 : les souvenirs d'enfance

Cet atelier s'inspire de l'approche de Cummins et Early (2011) sur les textes identitaires. Les élèves ont été invités à raconter des souvenirs, des anecdotes de leur enfance. Nous avons invité les élèves à discuter de ce thème avec leurs parents, afin que cela suscite un moment de partage propice au récit de souvenirs. La démarche d'écriture a été introduite par la lecture d'un extrait du livre *L'odeur du café* de Dany Laferrière afin de mettre le thème en contexte. Dans ce texte, l'auteur évoque son enfance de façon très imagée, où les couleurs, les odeurs et les personnages importants de son enfance (sa grand-mère) prennent une grande place. Suite à la lecture, nous avons discuté avec les élèves afin de faire émerger leurs propres souvenirs d'enfance.

La première des activités de l'atelier s'est fondée sur la démarche d'écriture créative inspirée par Ada et Campoy (2004). Le thème que nous avons proposé est le suivant: « L'endroit d'où je viens ». Cet endroit peut être un autre pays, mais aussi une ville, un quartier, une rue, un village. La phrase sert de point de départ pour se questionner sur ses origines. Elle sert d'élément déclencheur pour accéder aux souvenirs et ensuite à l'écriture. Une phrase de départ proposé était : « Je me souviens. » L'exemple donné par Campoy est un poème autobiographique (Ada et Campoy, 2004).

La deuxième activité portait sur le récit d'un ou de plusieurs souvenirs précis. Nous avons demandé aux élèves de fournir le plus de détails possible afin que le lecteur puisse imaginer une atmosphère, un lieu, des gens.

Analyse des données et échantillon sélectionné

Pour l'analyse des données de recherche, nous avons retenu cinq élèves québécois et trois élèves issus de l'immigration, ce choix s'étant fondé sur plusieurs critères : diversité des profils des élèves, assentiment des parents, échantillon limité pour des raisons de faisabilité. Nous avons analysé 16 entretiens semi-dirigés avec les élèves (8 en début et 8 en fin d'expérimentation) et 2 entretiens avec l'enseignante.

Nos guides d'entretien ont été conçus à partir de guides élaborés dans d'autres contextes de recherche sur les pratiques langagières (Perregaux, 2002) et sur le RÉ (Chartrand et Blaser, 2008). Nous avons sélectionné les thèmes pertinents et avons adapté le contenu du questionnaire à nos

questions de recherche. Les questions sur le RÉ portent sur les dimensions affective, praxéologique et conceptuelle⁴.

Notre démarche d'analyse s'appuie sur une méthode d'analyse de contenu (Mucchielli, 2006) s'inscrivant dans une logique essentiellement déductive, partant donc du cadre conceptuel sans pour autant être fermée à l'émergence de nouvelles catégories au fil de l'analyse. Le choix de l'approche déductive pour commencer l'analyse nous semblait plus adaptée et permettait de se construire une grille de lecture a priori qui a guidé nos analyses. Nous avons donc procédé à l'encodage des entretiens avec NVivo, en créant un arbre de nœuds (chaque nœud étant une dimension du RÉ) et avons ainsi pu catégoriser les données, ce qui nous a permis par la suite de créer des tableaux afin de faire état des données importantes de façon synthétique, et par conséquent, de caractériser le RÉ pour chaque sujet.

Nous avons analysé les dimensions affective, praxéologique et conceptuelle. La dimension axiologique a été exclue, car elle nous semblait plus difficile à aborder avec des élèves du primaire.

La dimension affective nous semblait fondamentale, car l'écriture de textes identitaires a de fortes chances de faire émerger des émotions liées au vécu. Les élèves ont pu raconter des histoires vécues et cette expression a entraîné une réflexion sur soi engendrée par l'acte d'écrire.

Afin de cerner la dimension affective, nous avons observé l'intérêt que manifestent les élèves pour la lecture et l'écriture. Cependant, il est difficile de définir la notion d'intérêt, mais nous sommes parvenus à la délimiter en nous fondant sur les diverses recherches menées sur ce concept. Ainsi, nous avons pris en compte les sentiments des élèves à l'égard de la lecture et de l'écriture, ainsi que le temps et les moments investis dans ces activités, ces différents éléments étant révélateurs de l'intérêt des élèves pour la lecture et l'écriture.

La dimension praxéologique est relative aux activités d'écriture et de lecture, ces pratiques pouvant avoir lieu dans le cadre scolaire, mais aussi dans un cadre familial ou social. Comme nous l'avons évoqué précédemment dans les définitions du RÉ les dimensions praxéologique et affective sont liées, sans que l'on puisse établir quelle est celle qui influence l'autre. En effet, une pratique scolaire et/ou familiale (dimension praxéologique) peut déclencher l'intérêt pour la lecture et l'écriture (dimension affective) et inversement, l'intérêt pour la lecture et l'écriture (quel que soit le déclencheur : habitudes familiales, facilités, curiosité, etc.) peut donner envie aux élèves de lire et d'écrire. Nous avons

donc analysé la dimension praxéologique en nous penchant sur les pratiques de lecture et d'écriture des élèves. Pour ce faire, nous avons questionné ces derniers sur différents aspects : sur les genres de textes lus et écrits, sur les efforts qu'ils déploient en lecture et en écriture, sur les stratégies qu'ils adoptent lorsque des difficultés surviennent et enfin sur les difficultés rencontrées lors de ces activités.

La troisième dimension analysée est la dimension conceptuelle liée aux conceptions bien sûr, mais aussi aux représentations que les élèves ont de la lecture et de l'écriture. Nous voulions comprendre comment ils considéraient la lecture et l'écriture, ce que cela représentait pour eux et à quoi elles servaient. Nous avons donc exploré les représentations des élèves, dans le cadre d'entretiens menés en début et en fin d'expérimentation, et avons dégagé plusieurs fonctions relatives à la lecture et à l'écriture, fonctions que nous avons ensuite analysées.

Vue d'ensemble de l'évolution du RÉ des huit élèves

Sur la base des données analysées, nous pouvons dire que l'écriture de textes identitaires, qui place les élèves dans des situations d'apprentissage signifiantes en écriture, a suscité l'intérêt des élèves et a débouché sur une évolution positive du RÉ de tous les élèves, à l'exception de l'un d'entre eux.

Dans l'ensemble, les ateliers semblent avoir eu un effet positif sur le rapport à la lecture. Le rapport à la lecture de cinq élèves sur huit a évolué de façon favorable, deux ont gardé un intérêt qui était très fort et l'un d'entre eux a connu un affaiblissement de son intérêt, son engagement pour la lecture demeurant faible.

Chacun à sa manière mentionne soit un intérêt pour un nouveau genre de texte (soit le roman, soit les BD, selon les élèves), soit un intérêt marqué à découvrir les textes écrits par leurs camarades, car cela leur a permis d'apprendre à mieux se connaître. Les sujets 3YA, 4CJ, 5TA et 7LA ont évolué vers un intérêt très marqué. Pour 2ML, l'évolution a été plus modérée, mais elle est réelle. Quant à 1FL estime que lire lui permet d'enrichir son vocabulaire, 3YA considère qu'il a développé son intérêt pour la lecture, 5TA trouve que lire est plus relaxant et 7LA pense que lire lui permet d'apprendre du vocabulaire et de mieux vivre.

En ce qui concerne le rapport à l'écriture, il s'est amélioré pour tous, à l'exception de 9JU pour qui ce rapport était plutôt négatif et l'est demeuré. Il écrivait peu et il n'a pas eu envie de s'engager davantage. Cependant, pour les autres élèves, soit il est resté fort (7LA), soit il a évolué favorablement (1FL, 3YA, 4CJ, 5TA et 6JA). La dimension affective a eu

des effets positifs sur la dimension praxéologique dans le sens où l'intérêt qu'ils ont eu pour les thèmes d'écriture leur a donné envie de s'engager dans les tâches d'écriture. Pour 2MI, même si sa conception de l'écriture a changé (il considère que l'écriture peut être libératrice), cela n'a pas eu d'effet sur ses pratiques. La dimension praxéologique n'a donc pas évolué pour lui.

L'analyse de nos données est corroborée par les propos de l'enseignante qui a remarqué un intérêt accru s'étant traduit par un engagement dans l'écriture chez la plupart des élèves de la classe, y compris chez ceux qui ne font pas partie de la recherche, certains d'entre eux ayant fait des progrès notables. Selon elle, ils ont pris de l'assurance en écriture :

Ils se sont fait plus confiance, ils ont osé davantage, les élèves qui nous ont fait une production pour Noël, je ne pense pas qu'ils l'auraient fait sans ça, dans des conditions normales, non, je pense pas. [...] 2MI, il nous a même dit « moi, je n'aime pas le français » et il nous a fait un texte! (ENS : E2Q3, Renaulaud, 2020)

En décembre, à la fin de la période des ateliers, l'enseignante a proposé à ses élèves d'écrire un texte sur Noël, simplement pour le plaisir d'écrire, sans obligation. À son grand étonnement, et au mien également, tous les élèves ont décidé d'écrire un texte, même les plus en difficulté.

Toujours selon l'enseignante, les élèves ont pris de l'assurance en écriture et la plupart ont réalisé qu'ils étaient capables d'écrire plus et mieux qu'ils ne le pensaient :

Oui vraiment lorsqu'on leur demandait d'écrire un texte de 200-250 mots, ils disaient « ah, je ne vais pas y arriver ». Finalement, ils ont réussi. Ben tu les guidais bien aussi, on leur mettait un certain plan, on leur disait « essaie de parler de ça », on leur donnait certains exemples, donc c'était plus facile pour eux à partir de ça.

Au terme des ateliers, nous pouvons dire avec certitude que l'écriture de textes identitaires a produit des effets sur l'intérêt de la plupart des élèves pour les tâches d'écriture. Cependant, cet accroissement d'intérêt ne s'est pas systématiquement traduit par une augmentation du temps consacré à l'écriture, mais assurément par davantage d'efforts et une grande application à la tâche.

De plus, la plupart des élèves ont eu le sentiment d'avoir atteint les objectifs fixés et d'avoir produit des textes de qualité. En effet, ils ont été fiers de leur accomplissement (passer par tout le processus de lecture-écriture-discussion) et heureux de pouvoir partager le fruit de leurs efforts (lecture des textes produits). Ils ont réalisé qu'ils avaient développé

certaines compétences : habiletés à effectuer des recherches pour se documenter, capacité à débattre et à présenter leurs idées de manière pertinente et enfin capacité à écrire leurs propres idées sur des sujets personnels.

DISCUSSION

Notre recherche a démontré que des ateliers d'écriture de textes identitaires, inscrits dans une démarche interculturelle, ont le potentiel de faire évoluer le rapport à l'écrit d'élèves plurilingues, mais aussi francophones. L'aspect novateur de notre recherche réside dans le fait qu'elle a été réalisée dans une classe à majorité unilingue. La plupart du temps, l'écriture de textes identitaires se fait dans des classes composées d'élèves issus de l'immigration dans lesquelles les élèves doivent apprendre la langue de scolarisation afin de pouvoir suivre la classe régulière (Ada et Campoy, 2004; Armand et al., 2014; Cummins et Early, 2011; Prasad, 2016).

Nous nous attendions ainsi à un engagement significatif des élèves issus de l'immigration, ce qui a été le cas, mais nous avons surtout été surprise par l'engagement des élèves francophones. Cela vient renforcer l'idée que la vision inclusive appliquée aux textes identitaires peut être bénéfique pour une grande partie des élèves.

Notre recherche révèle également que le rapport à l'écrit peut être fortement influencé par certains dispositifs pédagogiques, tels que celui que nous avons mis en œuvre, et qui s'articulent autour du lien significatif entre lecture et écriture, mais surtout entre plaisir et lire et plaisir d'écrire. Ceci apporte un éclairage nouveau sur les études du rapport à l'écrit qui l'ont jusqu'ici surtout abordé sous l'angle d'un état. Nous nous distinguons ainsi des recherches de Barré-de-Miniac (2000, 2002) sur l'analyse, statique, de discours de trois séries d'acteurs — parents, professeurs et élèves — à deux niveaux scolaires (collège et élémentaire soit l'équivalent au Québec du secondaire et du primaire), ainsi qu'auprès d'un public d'étudiants adultes dans des formations professionnelles techniques (Barré-de-Miniac, 2002).

En effet, avec une analyse de ce rapport avant et après les ateliers, nous avons utilisé le rapport à l'écrit comme mesure d'une progression de l'élève et cela renforce l'idée qu'il est primordial de travailler au développement d'un rapport à l'écrit au travers de dispositifs d'intervention qui contribuent à une transformation des rapports à l'apprentissage. Même si Chartrand et Balser (2008) mettaient en valeur un effet du rapport à l'écrit,

celui-ci était vu sous l'angle de l'influence du rapport à l'écrit des enseignants sur l'engagement des élèves.

Cette transformation du rapport à l'écrit s'est accompagnée d'une transformation tangible sur le plan identitaire chez certains élèves qui se sont sentis devenir auteurs. Cela rejoint les résultats des recherches d'Ada et Campoy (2004), qui ont proposé des dispositifs pédagogiques permettant à des élèves de faire des liens entre vie personnelle et identité via l'écriture. Même si ces chercheuses ne qualifient pas les textes produits de « textes identitaires », les élèves entraient dans une démarche d'écriture les amenant à se transformer sur le plan identitaire. Et ce processus donne aux élèves une certaine puissance, Ada et Campoy (2004) parlent de « power of authorship » (notre traduction : « puissance de l'autorat »).

Nous avons retrouvé dans nos résultats des traces d'une transformation identitaire. Cela tend à confirmer la fonction transformatrice de l'écriture (Bucheton, 2014; Lahire, 2008; Olson, 1994/2010; Pineau et Le Grand, 1993). L'écriture transformerait autant l'auteur que l'expérience de ce dernier, elle le transforme sur le plan cognitif, mais aussi sur le plan identitaire. Le prisme de l'écriture permet à son auteur de poser un filtre sur une réalité qui lui est propre et qui traduit sa vision du monde (Renaulaud, 2020). Cela rejoint la pensée de Ricoeur (1985) pour qui un récit est une manière de travailler sur soi-même, sa relation au monde, à la société, à son entourage et à son époque. Il souligne que les récits sont des productions au cours desquelles se construisent des identités narratives.

Cette notion d'« identités narratives » est très forte et nous considérons en effet que le choix des mots est révélateur d'une part de ce que nous sommes. C'est la raison pour laquelle nous estimons qu'il est très important d'amener l'élève-scripteur à écrire des récits personnels (récits de vie, récits identitaires) sous forme de souvenirs d'enfance, de récits de voyages, d'événements ou autres anecdotes de la vie quotidienne, car à travers l'écriture, l'identité se dessine et s'affirme.

Cette fonction structurante de l'écriture sur l'identité permet ainsi à l'élève-scripteur de mieux se connaître. Au-delà des apprentissages formels de la langue, les élèves ont la possibilité de se transformer, de se révéler à eux-mêmes (Renaulaud, 2020).

Notre recherche a également démontré que l'écriture de textes biographiques a suscité l'enthousiasme des élèves et la peur de « mal faire », très présente au début, a été évacuée. Nous devons nous demander si cet enthousiasme était présent chez les élèves dans la plupart des situations d'écriture proposées en classe par l'enseignante, ou était-il plus

circonstanciel, en lien avec ces ateliers d'écriture? Même si des distinctions sont établies par les chercheurs entre intérêt situationnel et intérêt individuel (Eccles et Wigfield, 2002; Hidi, 1990), nous estimons que, dans le cadre de notre recherche, les deux sont fortement interreliés et qu'il est complexe de déterminer avec certitude si l'intérêt d'un élève pour un type d'apprentissage n'est « que » circonstanciel (et temporaire) ou au contraire s'il a des chances de durer. Nous considérons que si les élèves sont marqués de façon positive par les situations d'apprentissage proposées, et ce, de façon récurrente, il se peut que cela ait une influence sur la nature de leur intérêt et que l'intérêt situationnel se transforme avec le temps en intérêt individuel, et qu'il soit donc plus durable. Dans la mesure où affect et apprentissage sont intimement liés, les élèves s'engageront davantage dans leur apprentissage.

Un autre constat découlant de notre recherche est que la progression du rapport à l'écrit ne diffère pas entre les élèves plurilingues et les élèves francophones. La démarche interculturelle que nous avons proposée joue ainsi le rôle de mettre en valeur les acquis antérieurs des élèves d'origine allophone. Ceci souligne l'importance de prendre en compte et de valoriser le rapport à l'écrit de l'élève dans sa langue d'origine également et rejoint les constats de nombreuses recherches précédentes (Akkari, 2009; Armand et al., 2014; Cummins, 2011; Perregaux, 2002;). En effet, sur le plan cognitif, la capacité à exprimer sa pensée et ses expériences dans différentes langues permet à l'enfant bilingue de voir sa langue comme un système particulier parmi d'autres systèmes, et de prendre conscience de ses opérations linguistiques. Cummins (1979) a ainsi émis une hypothèse majeure qui est celle de l'interdépendance des langues en affirmant que les conclusions positives de la littérature scientifique sur l'enfant bilingue n'avaient de sens que si l'on postulait que les compétences dans la première et la seconde langue sont interdépendantes et se renforcent mutuellement (cité dans Akkari, 2009).

L'analyse détaillée de nos résultats a mis en lumière que, sur le plan affectif, les élèves issus de l'immigration, lorsqu'ils réalisent que leur capital langagier peut être un atout pour l'apprentissage français, se sentent plus forts sur le plan scolaire. Cette reconnaissance du fait qu'ils bénéficient d'un bagage de connaissances, dont les autres élèves ne bénéficient pas forcément, leur donne une légitimité en tant qu'élèves capables de réussir. La fierté ressentie par rapport à leur bilinguisme leur permet de sortir du statut d'élève « déficitaire » (celui « qui ne sait pas », ou « qui sait moins ») au statut positif d'élève qui a la chance de connaître une autre langue, qui a un autre bagage culturel. Moyennant cette acceptation de leur potentiel par l'enseignant, les avantages liés au bilinguisme ou

plurilinguisme, peuvent se déployer. De façon générale, et dans la mesure où les élèves n'ont pas de troubles d'apprentissage particuliers, les bilingues semblent avoir plus de flexibilité mentale, une capacité supérieure dans la compréhension des concepts et une diversité accrue dans leurs habiletés mentales (Diaz, 1985; Hakuta, 1984) et métalinguistiques (Perregaux, 1994). Le niveau de compétence qu'un individu peut atteindre dans sa langue seconde dépendrait donc en partie de la compétence acquise en langue maternelle (Cummins, 1979).

Lavallée et Marquis (1999) soulignaient en outre que les élèves bilingues peuvent développer la tolérance et l'ouverture d'esprit, une aisance avec des personnes diverses et dans toutes sortes de situations, un intérêt pour ce qui est relatif au langage et aux langues, une curiosité et une originalité de pensée, un intérêt pour le pays d'origine, les racines culturelles et l'histoire familiale.

Une limite de notre recherche peut se trouver dans l'allophonie relative des sujets. En effet, les élèves ayant participé à la recherche (« allophones/plurilingues ») avaient soit une langue maternelle différente du français, soit venaient d'un pays africain francophone, avec un usage plus proche du français de France que du français du Québec. Ils parlaient donc assez bien le français. Un seul d'entre eux l'apprenait depuis quelques mois, mais les autres le parlaient depuis plus longtemps (notamment l'élève originaire de Côte d'Ivoire). Leur niveau en français n'a pas été un réel obstacle puisqu'ils maîtrisaient suffisamment bien la langue pour être à même d'écrire les textes comme les autres élèves. Si les élèves allophones/plurilingues avaient eu un niveau moins élevé en français, les différences entre élèves francophones et allophones/plurilingues auraient probablement été plus grandes et les effets auraient aussi été plus marqués. Cependant, les différences culturelles sont clairement apparues dans les textes produits.

Depuis cette recherche, nous avons plusieurs fois mené des ateliers d'écriture selon les mêmes principes et à chaque fois, les participants manifestent un fort intérêt. Notre intention est d'implanter ces ateliers dans divers contextes scolaires, tant au primaire qu'au secondaire, car nous croyons réellement que ces ateliers offrent de très riches opportunités d'apprentissage.

CONCLUSION

Notre recherche fait ressortir que l'écriture de textes identitaires est un outil didactique puissant pour améliorer le rapport à l'écrit de tous les élèves, qu'ils soient québécois d'origine ou issus de l'immigration, et ainsi

leur donner le goût de lire et d'écrire. La démarche est innovante dans la mesure où l'écriture de textes identitaires se pratique le plus souvent dans les classes d'intégration, mais pas dans les classes ordinaires de l'école québécoise. Nous voyons là un grand potentiel pour les enseignant.e.s qui font de plus en plus face à des classes composées d'élèves au bagage linguistique diversifié, voire d'élèves allophones.

Offrir un contexte signifiant donne un sens à l'acte d'écrire. La réflexion menée par les élèves sur leur rapport à l'écrit leur permet de découvrir des forces qu'ils ont et qu'ils ne soupçonnent pas ou dont ils doutent, car souvent les élèves manquent de confiance en eux lorsqu'il s'agit d'écrire. Par sa nature intime, l'écriture de ce genre de textes incite les élèves à parler de leur vécu et à se découvrir les uns les autres. Ainsi, une communauté de scripteurs se crée et le temps des ateliers, les élèves changent de statut : ils deviennent de véritables auteurs. Nous estimons que l'écriture de textes identitaires devrait être pratiquée dans les classes ordinaires, car tous les élèves, quels que soient leur langue maternelle et leur parcours de vie, peuvent en tirer parti et développer le goût d'écrire. Développer la pratique de l'écriture de textes identitaires, c'est donner aux élèves, quels qu'ils soient, des outils pour réussir à l'école.

RÉFÉRENCES

- Ada, A. F. et Campoy, I. (2004). *Authors in the classroom: A transformative education process*. Pearson Allyn and Bacon.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation (carnets des sciences de l'éducation)*. Université de Genève.
<https://www.unige.ch/fapse/editions/application/files/4914/1572/5507/Carnet-Akkari.pdf>
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56, 471-497. <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.469>
- Armand, F., Combes, É., Boyadjiéva, G., Petreus, M. et Vatz-Laaroussi, M. (2014). Écrire en langue seconde : les textes identitaires plurilingues. *Québec français*, (173), 25-27. <https://www.erudit.org/culture/qf01076656/qf01579/72928ac.pdf>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Perspectives théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, (113/114), 29-40.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettre*, (3), 51-63.
- Bucheton, D. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Académie de Versailles, France.

- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture - Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- Chartrand, S. (2006). Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français*, (140), 82-84. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943
- Chartrand, S. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (Vol. 12, p. 107-127). Presses universitaires de Namur.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49,222-251 (a).
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts, the collaborative creation of power in multilingual schools*. Institute of Education Press.
- de Pietro, J.-F. et Rezgui, S. (2009). Didactique intégrée et plurilinguisme. *Babylonia* (4), 1-97.
- Diaz, R. M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child development*, 56(6), 1376-1388. <https://doi.org/10.2307/1130458>
- Eccles, J. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual review of psychology*, 54, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Hakuta, K. (1984). Bilingual Education in the public eye: A case study of New Haven. *National Association for Bilingual Education Journal*, 9(1) 53-76.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571. <https://doi.org/10.2307/1170506>
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Lavallée, C. et Marquis, M. (1999). *Éducation interculturelle et petite enfance*. Presses de l'Université Laval.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu*. ESF Éditeur.
- Oukerfellah, N. (2014). *Ici, c'est différent de là-bas*. Bayard Jeunesse Canada.
- Perregaux, C. (1994). *Odyseea - Accueils et approches interculturelles*. COROME.
- Perregaux, C. (2000). Biographie langagière: pratiques nouvelles d'un genre ancien. *CRÉOLE*, (3), 3-5. <https://www.unige.ch/fapse/creole/journal/parus/creole3.pdf>
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALSASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, (76), 81-94. <https://libra.unine.ch/server/api/core/bitstreams/6282eb80-b4ba-429d-a618-6c726cc290c3/content>
- Prasad, G. (2016). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: Exploring the creation of plurilingual "identity texts" in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 27(1), 497-514. <https://www.doi.org/10.1080/14675986.2015.1109775>
- Renaulaud, C.E. (2020). *L'écriture des textes identitaires dans une classe linguistiquement hétérogène du primaire au Québec : expression identitaire et rapport à l'écrit* [thèse de doctorat, Université Laval]. <https://ulaval.on.worldcat.org/oclc/1235863373>
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. Éditions du Seuil.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique.

CÉLINE RENAULAUD est psychopédagogue et didacticienne du français, passionnée par les approches interculturelles en écriture et en lecture, également chargée de cours en didactique du français au primaire.
Celine.renaulaud@gmail.com

CÉLINE RENAULAUD is an educational psychologist and French didactic specialist. Passionate about cross-cultural approaches to writing and reading, she is also a course lecturer for primary-level French didactics. Celine.renaulaud@gmail.com

PUSHED TO THE PERIPHERY: A REVIEW OF THE LITERATURE ON THE SALIENT ISSUES FACING INTERNATIONALLY EDUCATED TEACHERS IN THE CANADIAN EDUCATION SYSTEM

LUCAS SKELTON *University of Manitoba*

Article History: Submitted 31 Aug 2022 | Accepted 18 Sep 2023 | Online first 14 Feb 2026 | Published 13 Jul 2026

ABSTRACT. This article offers a review of the research on the issues facing internationally educated teachers (IETs) within the Canadian education system, including recertification and qualifications recognition, linguisticism, and diversity, discrimination, and inclusion. Following an overview and analysis of these issues, the financial, academic, language, and acculturative support the IETs can access and the push to diversify the teaching force are explored as ways these educators endure the challenges. The final part of the article includes an overview of gaps in the literature including the lack of symmetry among provincial recertification processes throughout the country and a call for scholars to undertake studies to understand the IET experience and include these teachers in more significant numbers in the Canadian school system.

REPOUSSÉ E S À LA PÉRIPHÉRIE : REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR LES ENJEUX SAILLANTS AUXQUELS FONT FACE LES ENSEIGNANT E S FORMÉ E S À L'ÉTRANGER DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CANADIEN

RÉSUMÉ. Cet article propose une recension des recherches portant sur les enjeux auxquels font face les enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger (EFE) dans le système éducatif canadien, notamment la requalification et la reconnaissance des diplômes, le linguisticisme ainsi que les questions de diversité, de discrimination et d'inclusion. À la suite d'une analyse de ces enjeux, l'article examine les formes de soutien financier, académique, linguistique et d'acculturation auxquelles les EFE peuvent avoir accès, de même que les initiatives visant à diversifier le personnel enseignant, comme moyens de faire face à ces défis. Certaines lacunes ressortent de la

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • VOL. 60 N° 2 SPRING 2026
DOI: <https://doi.org/10.26443/mjef/rsem.v60i2.10214>

littérature, notamment l'absence d'harmonisation des processus de requalification entre les provinces, d'où un appel à la recherche pour mieux comprendre l'expérience des EFE.

This article draws on current and recent research to identify and critically analyze some of the salient issues facing internationally educated teachers (IETs) in the Canadian education system. The issues include recertification and qualifications recognition, linguisticism, and diversity, discrimination, and inclusion. These issues pose challenges for newcomer teachers and speak of the enormity of their predicaments — resettling in a new country, adjusting to a new language, upgrading teaching credentials, and searching for employment to support families. The article offers research-informed recommendations from the literature for various stakeholders in the education system, including IETs themselves, hiring personnel, and school administrators. The recommendations can alleviate the frustration many IETs experience with qualifications recognition and recertification and bring awareness to the linguistic discrimination and systemic racism evident in Canadian schools when IETs recertify. The article concludes with gaps in the literature on IET integration and the future research that can be conducted to better serve the needs of these teachers who serve as valuable role models in the school system.

INTERNATIONALLY EDUCATED TEACHERS IN CANADA

Internationally educated teachers face numerous challenges as they recertify and begin teaching careers in the Canadian education system. The group has been labeled as a marginalized body by Schmidt (2015) who notes IETs often receive minimal funding from the federal government and are given less priority within immigration policies and the labour market. IETs face systematic barriers and discriminatory hiring practices even though many have acquired certification and possess comparable and sometimes more advanced qualifications than their Canadian-born counterparts (Schmidt, 2010b). Canadian-born teachers typically come from White, middle-class, and English-speaking backgrounds (Schmidt, 2015); as a result, they are usually prioritized in the hiring process over IETs.

The IET experience is frustrating as their credentials and potential contributions often go unnoticed and are deemed unworthy (Marom, 2019; Schmidt, 2010b). Because international teaching methodologies are

usually diminished within western education systems, Marom (2019) notes IETs are expected to become well-versed and adept in western teaching practices. As a result, many often feel the experiences and skills they possess are unsuitable for a liberal style of education, and some newcomer teachers report feeling like outsiders who are tolerated until a sufficient amount of knowledge and skills is attained to return to their countries of origin (Schmidt, 2010b). The magnitude of these issues often leaves IETs unnerved and precluded from the education system.

CANADA'S TEACHER SHORTAGE

Given the teacher shortage in many provinces and territories, there should be a push to recertify and employ more IETs throughout the country. In Ontario and Quebec, the teacher shortage is paramount (Authier, 2023; Balintec, 2022). The retirement surge among teachers in Ontario has resulted in thousands of vacancies and has pressured some divisions like the Toronto District School Board (TDSB) to hire non-certified teachers and teachers who have credentials pending to fill vacancies (Balintec, 2022). Quebec is also struggling with a teacher shortage with estimates of 4,000 vacant positions. The province plans to make recertification less rigid and fast-track the qualifying process so graduates can enter the teaching ranks more quickly (Authier, 2023). These amendments to the recertification process in Quebec would likely result in an increased number of employable IETs and alleviate the province's teacher shortage.

Like Quebec and Ontario, Manitoba and Saskatchewan also suffer from a teacher shortage, especially in the rural areas of both provinces. Some rural divisions in Manitoba have resorted to hiring non-qualified applicants as substitutes and have employed educational assistants to temporarily fill vacancies (Macintosh, 2023). The teacher shortage in Manitoba is especially evident in Indigenous communities in the north where educators typically assume teaching positions in times of shortage, not as an ongoing priority (Monkman, 2017). Saskatchewan is also experiencing a teacher shortage, especially in the province's northern areas. The Northern Lights School Division, for example, is typically 15 teachers short of a reported 300 total teachers. Since emerging from the Covid-19 pandemic, the division has struggled to staff enough teachers and has resorted to hiring educators from outside the division to conduct online classes (Peterson, 2023).

The Maritimes is experiencing a teacher shortage like the provinces in western and central Canada. In Nova Scotia, there is a lack of qualified

substitutes, and regular teachers are being tasked with covering absences (Laroche, 2022). In New Brunswick, a shortage of regular and substitute teachers has reached a crisis point with some schools reporting as many as 22 daily unfilled positions (MacKinnon, 2022). The territories have also not been immune to a shortage of educators. Nunavut nears the top of Canada's percentage of unfilled teaching positions with a reported 10 percent of positions remaining unfilled throughout the year (George, 2022). Yukon is also grappling with a lack of teachers with some schools resorting to hiring educational assistants to cover classroom assignments (Amminson, 2022). From the aforementioned data, it is evident an increase in certified teachers including IETs would be a welcome addition to mitigate the shortages that many provinces and territories within Canada are experiencing.

METHODOLOGY

Methods, Search Terms, and Research Questions

A scoping review was implemented to present an overview of issues facing IETs in the Canadian education system. This type of review is beneficial when conducting a review of a large and diverse body of literature as opposed to a systematic review which focuses on a smaller number of studies and a narrower focus. To conduct this review, I accessed a variety of peer-reviewed articles and chapters (see Table 1) and grey literature (see Table 2). The peer-reviewed articles and chapters were accessed using academic databases, including Academic Search Complete, Curio.ca, ERIC, Google Scholar, Pascal and Francis, and Scopus. Some of the journals that provided relevant literature on IETs included the *Canadian Journal of Education*, the *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, the *Journal of International Migration and Integration*, and *Teaching and Teacher Education*. Grey literature consisted of educational reports, dissertations, government documents, and university news pages. Teacher certification policies were obtained from government websites such as Manitoba Education, the Ontario College of Teachers, and the Government of British Columbia.

To search for peer-reviewed articles and scholarly publications, I used a variety of criteria and keywords. I began searching for articles published from 2005 to 2022 pertaining to IETs within the Canadian education system. I used keywords to search for these articles, including the terms: internationally educated teachers in Canada, newcomer teachers in Canada, immigrant teachers in Canada, IET integration, and the

challenges of immigrant teachers. Many of the materials I accessed were published from 2010 to 2022, but I also accessed some articles from 2000 to 2009, and also a few dated before 2000. My research questions pertained to the following: (1) What are the most pressing challenges faced by IETs working in the Canadian education system? (2) What research-informed recommendations can be implemented to mitigate the challenges faced by IETs? (3) What future research can be conducted to improve the experiences of IETs to include these teachers in more significant numbers in the education system? In total, I reviewed 34 pieces of literature on the issues facing IETs in the education system. Additional sources were accessed to provide contextual information pertaining to IETs working in Canada and on the country's teacher shortage. The following tables include the main sources used for the scoping review to pinpoint the challenges faced by IETs:

TABLE 1. *Peer-Reviewed Literature Pertaining to Internationally Educated Teachers and the Challenges Faced, and the Recommendations Provided*

Document	Document Type	Research Location	Major Themes
Bascia (1996)	Peer-reviewed article	Canada (general)	Advocacy; relationships with students/colleagues
Beynon et al., (2004)	Peer-reviewed article	British Columbia	Institutional gatekeeping; teacher credentialization
Block (2012)	Peer-reviewed article	Manitoba	IET advocacy; discrimination
Cho (2010)	Peer-reviewed article	Ontario	Linguicism; discrimination; cultural adaptation
Faez (2010)	Peer-reviewed article	Ontario	Cultural adaptation; linguistic adaptation
Janusch (2015)	Peer-reviewed article	Alberta	Recertification; acculturation
Janzen (2014)	Book chapter	Manitoba	Teacher becoming; teacher development
Marom (2017)	Peer-reviewed article	British Columbia	Recertification; discriminatory hiring policies; linguicism
Marom (2019)	Peer-reviewed article	British Columbia	Recertification; professional capital
Munro et al., (2006)	Peer-reviewed article	Canada (general)	Linguicism; stereotyping; IET advocacy

Niyubahwe et al., (2012)	Peer-reviewed article	Quebec	Integration challenges; discrimination; financial and academic supports
Othman (2022)	Peer-reviewed article	British Columbia	Recertification; linguistic adaptation, cultural adaptation
Phillion (2003)	Peer-reviewed article	Ontario	Recertification; female IETs; financial supports
Pollock (2010)	Peer-reviewed article	Ontario	Recertification; linguistic adaptation
Ryan et al., (2009)	Peer-reviewed article	Canada (general)	Teacher diversity; disparity between students/teachers of colour
Schmidt (2010a)	Peer-reviewed article	Canada (general)	Recertification; advocacy; teacher shortage
Schmidt (2010b)	Peer-reviewed article	Manitoba	Discrimination; advocacy
Schmidt (2010c)	Book chapter	Manitoba	Recertification; IET advocacy
Schmidt (2015)	Book chapter	Manitoba	Female IETs
Schmidt & Janusch (2016)	Book chapter	Alberta, Manitoba	IET contributions; IET advocacy
Schmidt et al., (2010)	Peer-reviewed article	Manitoba	Teacher shortage; certification challenges; financial supports
Schmidt & McDaid (2015)	Peer-reviewed article	Manitoba	Linguistic adaptation; recertification

TABLE 2. Grey Literature Pertaining to Internationally Educated Teachers and the Challenges Faced and the Recommendations Provided

Document	Document Type	Research Location	Major Themes
Amin (2000)	Ph.D. dissertation	Ontario	Nativism; linguicism, female IETs
Dunfield (2016)	University report	Manitoba	Teacher certification
Government of British Columbia (n.d.)	Government document	British Columbia	Teacher certification
Government of Manitoba (n.d.)	Government document	Manitoba	Teacher certification
Janzen (2016)	Newspaper editorial	Manitoba	Teacher certification
Kailasanathan (2013)	M.Ed. thesis	Manitoba	IET integration; discriminatory hiring policies
Marom (2016)	Ph.D. dissertation	British Columbia	Recertification; linguicism
Ontario College of Teachers (n.d.-a)	Government document	Ontario	Recertification
Ontario College of Teachers (n.d.-b)	Government document	Ontario	Recertification
Ontario College of Teachers (n.d.-c)	Government document	Ontario	Recertification
Stephenson (2020)	Union document	Manitoba	Teacher credentialization; teacher diversity
Tran (2014)	Government report	Canada (general)	Certification process; integration barriers

Data Analysis

After a review of the literature, I made note of the major themes and challenges brought up in each source and the recommendations provided to alleviate the concerns. To conjure a list of themes, I examined the various sections of each source to see if the data aligned with my research questions pertaining to the pressing issues faced by IETs in the Canadian context, the most common recommendations offered to alleviate the concerns, and the frequently cited strategies to mitigate the issues and include IETs in more substantial numbers in the education system. For each source, I examined the research questions and aims, the contextual and methodology sections, and the discussion and findings. The themes and challenges featured most prominently after this review were as follows: qualifications recognition and recertification (mentioned in 62% of the

sources), discrimination, diversity, and inclusion (mentioned in 35% of the sources), and linguisticism (mentioned in 26% of the sources). Some of the themes and challenges that were featured but not to the extent of the aforementioned issues were females working as IETs, IET advocacy, acculturation, and the challenges of being a new teacher. Once the sources were reviewed, I began to integrate the pertinent information into the following section of the article, which provides a sampling of the major challenges faced by IETs.

QUALIFICATIONS RECOGNITION AND RECERTIFICATION

Qualifications recognition and recertification ensure the process of becoming a teacher in Canada is unenviable. IETs often find it challenging to have their credentials recognized by regulatory bodies, which are sometimes reluctant in accepting copies of teaching certificates and transcripts (Marom, 2017). Marom (2017) explains that regulatory boards usually request the original certificates and transcripts from applicants because they are apprehensive of being presented with forged documentation. While these demands may be inconsequential for recent graduates and those arriving from developed nations, the demands have consequences for teachers who graduated several years prior and for those who graduated from universities in underdeveloped nations where acquiring original documentation is often unrealistic (Marom, 2017; Tran, 2014).

In Manitoba, there are several hurdles IETs must go through before they can begin searching for employment in the education sector. IETs must first have their credentials evaluated by the Professional Certification Student Record Unit of Manitoba. Stephenson (2020) notes the evaluation process is costly and many IETs learn they must update their credentials by enrolling in post-secondary courses, typically in subjects such as Canadian history, Indigenous education, and second language education. Manitoba Education mandates that applicants meet strict requirements for a permanent certificate, including having obtained necessary coursework, the requisite credit hours, and teachable majors and minors (Government of Manitoba, n.d.). Schmidt and McDaid (2015) determined that several IETs were also told by officials that proficiency in French would significantly increase their chances of gaining employment. While proficiency in French is a marketable asset, Schmidt and McDaid (2015) questioned the probability of IETs becoming proficient in French after devoting substantial time completing recertification courses and

developing proficiency in English. The French requirement is another strain placed on IETs during the recertification and hiring process.

In Ontario, a considerable amount of documentation is required to recertify as an educator. The Ontario College of Teachers, which oversees teacher licensing, requires proficiency tests in mathematics and in English or French if prospective IETs were educated in a language other than one of Canada's official languages (Ontario College of Teachers, n.d.-c). The College also ensures applicants have completed a practicum of at least 80 days in their countries of origin and demands official, non-photocopied documents, such as copies of professional standing, academic transcripts, and teaching certificates (Ontario College of Teachers, n.d.-a). These documents must be translated in English or French, and the translator must be approved by the College (Ontario College of Teachers, n.d.-b). While being presented with forged documentation is problematic and might undermine the credibility of the College should a forged document be accepted, this requirement places a burden on IETs who graduated from countries in which obtaining original documentation is unrealistic.

Recertification is a time-consuming process that has been criticized by scholars in second language education, including Marom (2017, 2019) and Schmidt (2010b). Marom (2019) explains IETs are typically regarded as novice teachers during the recertification process even though many possess several years of experience. This results in IETs having minimal capital in contrast to their Canadian counterparts (Marom, 2019). Nolan and Molla (2017) explain IETs are often seen as possessing less knowledge and skills, less of an ability to partake in collaborative networks, and less of an ability to exercise professional agency than native-English speaking teachers. This is an erroneous assumption detrimental to the employability of IETs.

The fact IETs are deemed novice educators in the recertification process and expected to enroll in additional coursework is problematic. The recertification process tends to push internationally attained capital aside in favour of western attained capital. This means IETs are given less priority than recent graduates from teacher training programs that award licenses upon graduation despite only practicum-related experience. The fact recent graduates are given more preference than IETs with substantial experience justifies the criticism many have leveled against the recertification process. Schmidt (2010b) notes part of the problem lies with the federal government which positively promotes immigration yet does little to curtail the onerous credential recognition processes that exist

in provinces such as Manitoba and Ontario. This disconnect between federal immigration policy and the provincial recertification process ensures that re-qualifying as a teacher is cumbersome for IETs.

Marom (2016) notes regulatory boards take on the role of gatekeepers to ensure the dominant class continue to fill the roles of teachers. The gatekeeping technique employed by regulatory boards explains why the country's teaching force is primarily made up of White, middle-class members, which contradicts Canada's perceived status as a multicultural nation (Beynon et al., 2004). Beynon et al. (2004) feel these actions restrict opportunities for IETs with a wealth of cultural and social capital and adversely impact the diverse students in the school system that would benefit from the teaching of newcomer educators. Immigrant learners in the school system would benefit from the cultural and social capital IETs possess, such as their formal knowledge, teaching credentials, and social networks. Jaegar and Mollegarrd (2017) stress immigrant learners would also reap the benefits of newcomer teachers being able to interpret their cultural signals, preferences, and attitudes. As indicated, there are many benefits to employing a diverse teaching force.

Recertification is a costly expenditure that further prevents IETs from obtaining employment in the education sector. In British Columbia, for example, the recertification cost is \$395.00 for candidates who acquired their credentials from outside of Canada. Prospective teachers in British Columbia are also asked to pay an \$80 annual practice fee – a fee that ensures one's teaching certification remains valid throughout the year (Government of British Columbia, n.d.). Stephenson (2020) notes many IETs are also required to enroll in additional coursework before obtaining a temporary or permanent license. IETs usually require financial support while completing coursework as tuition fees are costly (Tran, 2014). At the University of Calgary, students are required to pay \$659.76 for a three-credit hour course. Marom's (2017) research indicates some prospective IETs are required to register in upward of 30 credit hours, so at the University of Calgary, this equates to upwards of \$6,658 in tuition fees – a total that does not include auxiliary fees from \$500-\$1,000 per semester (University of Calgary, 2022). The fees IETs are required to pay place an undue burden on a fixed budget. The literature suggests the monetary capital one possesses outweighs the social and professional capital when determining who is eligible to recertify as a teacher.

Securing education-related experience is strenuous for IETs. Schmidt (2015) explains that despite possessing graduate degrees and higher

qualifications than some Canadian-born educators, many IETs are forced to take positions in service industries, daycares, and as educational assistants before completing the recertification process and securing employment in the teaching field. Many IETs are given little choice and accept these positions to support families living in Canada and abroad. Stephenson (2020) divulges that many IETs also seek volunteer work before they can obtain teaching positions. As a result of working in survival-type positions and unpaid volunteer work, some IETs struggle to pay the high costs associated with recertification (Niyubahwe et al., 2012; Stephenson, 2020). Once certified, many IETs struggle to access permanent jobs. Working as substitutes and in term positions for several years is often a reality for IETs before they can access full-time and permanent teaching positions.

LINGUIICISM

Linguicism – discrimination based on language or dialect – hinders the employment opportunities available for immigrants (Nelson et al., 2016) and features prominently in this review of the literature. For those newcomer educators who speak English as an Additional Language (EAL), language discrimination permeates the school system (Schmidt et al., 2010). Lippi-Green (1997) explains that discrimination based on ethnicity, race, and homeland is no longer socially acceptable, so accent discrimination has become a new form of gatekeeping that prevents immigrant professionals from accessing employment. Newcomer teachers are often judged by the accuracy of their punctuation and critiqued on the proficiency of their pronunciation and accents (Block, 2012). Block (2012) notes administrators often equate a thick accent to insufficient literacy competence. This assumption is demeaning and marginalizes IETs who may appear to be incompetent and unworthy of employment. This assumption also suggests some administrators lack awareness of the meaning of literacy and what the term entails. Johansson et al. (2000) define a literacy learner as one who has received minimal formal schooling or has attended school sporadically because of adverse life events, such as civil unrest, war, or a refugee crisis. IETs have typically received significant formal education in their countries and continued upgrading in Canada. Equating a heavy accent to a lack of literacy competence is an erroneous and economically harmful assumption.

Newcomer educators from non-western countries are often discriminated against because of their accents and non-native pronunciation. Lindemann (2002) and Lippi-Green (1994) determined that listeners tend

to pay less attention to speakers with accented speech. Matsuda (1991) explains the lack of attention listeners tend to give to accented speech results from the notion that people in positions of power speak normal, unaccented English – a notion discrediting those who speak with a non-western accent. Those that speak English with minority accents are often dismissed and perceived as unsophisticated (Munro et al., 2006). This revelation is damaging to IETs pursuing positions as their non-native accents hamper their ability to secure employment. Matsuda's (1991) notion also means IETs who have secured employment in schools may be paid less attention to in staff meetings, parent-teacher conferences, and by their learners, colleagues, and administrators. This type of discrimination is harmful to a teacher's career and reputation.

There is a common misconception among school administrators that one needs to exhibit exemplary English to be considered a competent teacher (Marom, 2017). IETs with accented speech likely fall out of favour with administrators who adhere to this exemplary English/competent teacher outlook. Falling out of favour with one's administrator(s) could have repercussions for an IET, including the non-renewal of a contract or unsatisfactory evaluations. Despite research indicating a lack of correlation between accented speech and language ability and professional competence (Buckingham, 2014; Gluszek & Dovidio, 2010), newcomer teachers are rarely chosen to participate in educational projects, such as the creation of audiotapes and resources. Amin's (2000) study revealed the accents of newcomer teachers often preclude them from being chosen as models of English for these materials and resources. IETs are likely excluded from these projects because as Matsuda (1991) notes, they do not speak a normal, unaccented variant of English and are not in a position of influence. The issue with precluding teachers with an accented speech from the creation of audiotapes is that learners will only hear the speech of certain nationalities – likely to be American, Canadian, or British. As Amin (2000) notes, other language groups such as English speakers with an Indian or Trinidadian accent are often excluded. Language learners then tend to associate western accented English with the preferred norm and may disregard non-western produced teaching materials and resources. This further elevates the prestige of western-accented English, devalues the non-western variant, and disempowers newcomer educators.

The literature review indicated that school administrators sometimes overreact and equate conversational misunderstandings to a lack of language ability and insufficient professional and literacy competence (Block, 2012; Schmidt, 2010b). In one instance, as reported by Schmidt

(2010b), a newcomer teacher was reprimanded by an administrator for mispronouncing a word during a discussion in the school's staff room. The administrator scolded the teacher and told them speaking coherently was imperative if they were hoping to secure employment as a teacher (Schmidt, 2010b). In another case, as reported by Munro et al. (2006), a substitute teacher with a Polish accent who had been subbing for many years in a British Columbia school division was evaluated by an administrator who deemed the substitute could not speak English. As a result of the negative evaluation, the division no longer contacted the teacher for substitute work. The case made its way to a human rights tribunal that determined the division had discriminated against the teacher. The teacher was awarded restitution as a result of the unlawful termination (Munro et al., 2006). The substitute teacher in the B.C. case likely made some pronunciation errors during the observation and perhaps their accent was heavy, but to equate an accent to a lack of professional competence and language ability was an ill-conceived judgment on behalf of the administrator. This type of discriminatory behaviour explains why some IETs are reluctant to return to the teaching profession in Canada.

DIVERSITY, DISCRIMINATION, AND INCLUSION

Enduring systemic racism and the discriminatory attitudes among administrators, fellow teachers, and students are significant challenges IETs are subjected to in the education system. The prevalence of these issues within the scoping review was evident (see Bascia, 1996; Block, 2012; Cho, 2010; Kailasanathan, 2013; Schmidt, 2010b). Newcomer educators have been the victims of racial intolerance and discriminatory injustices and are often discriminated against in terms of how they converse, their food choices, and the sounding of their names (Block, 2012). Newcomer teachers also face racial discrimination based on their accent, dress, foreignness, and immigration status (Schmidt, 2010b). Dismantling systemic racism is an exorbitant task but a necessary one to ensure the just treatment and inclusion of newcomer teachers.

Schmidt (2010b) recounts instances when her research participants were subjected to discriminatory behaviour in the Manitoba school system. In one case, a newcomer teacher of Indian ethnicity reported for a meeting in the principal's office. Upon arrival, the teacher was reprimanded for wearing traditional clothing, which the principal stated violated the school's dress code (Schmidt, 2010b). The teacher was certified and had been employed in various teaching capacities in Manitoba for over 10

years, so it is startling a teacher of such stature was chastised by an administrator for their choice of apparel. The reprimand is also in contrast to the inclusive policies that divisions in the province promote (Schmidt, 2010b). If administrators have a difficult time adhering to policies of inclusivity, then systemic racism will continue to fester against newcomer educators.

The administrator who chastised the newcomer teacher in the aforementioned narrative likely used the dress code violation as an excuse to discriminate against the teacher. Aversive racists, such as the principal in Schmidt's (2010b) study, are motivated to uphold their egalitarian self-image in contexts where there are clear guidelines for an appropriate, non-prejudiced response. Aversive racists normally understand it would be unwise to discriminate in a situation where their prejudicial feelings may be exposed (Son Hing et al., 2005). Taking this into account, the principal likely understood that informing the teacher they should not wear traditional clothing but rather dress in western attire would likely be perceived as discriminatory and might have exposed the prejudicial attitude of the principal. Instead, the principal used the school's dress code to hide their prejudicial feelings about traditional attire even though the school had no policy prohibiting the donning of non-western clothing. While the racism, in this case, was subtle and less overt, implicit racism is no less harmful than the explicit form (Castro, 2008).

There are several examples in the literature of implicit and subtle racism being perpetuated against IETs. A participant in Bascia's (1996) study spoke of being the only Chinese-Canadian teacher in an elementary school in Toronto. The participant reported the school's principal felt uncomfortable around them because the school did not have any other racialized educators. The participant recalled for the first few months of the semester that the principal only discussed popular Chinese restaurants with them and avoided discussions about teaching altogether (Bascia, 1996). In another study conducted by Cho (2010), a Chinese-Canadian teacher candidate reported the educator assigned to be their collaborating teacher during an elementary practicum questioned how the candidate could function as an early years' educator based on their accent and lack of cultural awareness. The collaborating teacher also mocked how the candidate pronounced certain words and felt uneasiness when the two communicated together (Cho, 2010).

These narratives illustrate the implicit and subtle racism that exists in the education system. Implicit racism is defined as an "automatic negative

reaction to someone of a different race or ethnicity than one's own" (Castro, 2008, p. 156). This type of racism involves unconscious thoughts that lie "beyond the awareness of the person displaying the attitudes or actions" (Castro, 2008, p. 156). Son Hing et al. (2005) believe some racists have unavoidable negative thoughts about racialized members. The collaborating teacher in Cho's (2010) study, who assumed the teacher candidate would have difficulty obtaining employment because of their accent and lack of cultural awareness, fits the description of an implicit racist. The collaborating teacher questioned the teacher's insufficient knowledge of Canadian culture, chastised their accent, and equated these as deficiencies that would hinder the candidate's employability. In reality, language ability has little correlation with teaching competence (Buckingham, 2014; Gluszek & Dovidio, 2010), so the collaborating teacher's remarks are unsubstantiated.

Aversive racists typically feel discomfort around members of different racial backgrounds, and while they consciously believe everyone should be treated equally, they unconsciously discriminate because these feelings are unavoidable (Son Hing et al., 2005). This speaks to the feelings the administrator in Bascia's (1996) study felt when conversing with the school's only racialized educator. The administrator felt uncomfortable around the Chinese-Canadian teacher, and while they did not question their language ability or competence, the administrator could not bring themselves to discuss educational matters with the teacher because they felt discomfort around them. Instead, the administrator could only force themselves to discuss immaterial matters, such as Chinese restaurants (Bascia, 1996). An administrator who cannot bring themselves to discuss educational matters with all staff regardless of race jeopardizes the policies of inclusivity that school divisions establish.

Several studies have focused on the challenges newcomer teachers have with student misbehaviour in Canadian classrooms (see Janusch, 2015; Kailasanathan, 2013). Janusch (2015) presents the case of an IET from Hong Kong who was overwhelmed with managing misbehaviour in an Alberta school. The students disregarded the IET's presence, ignored them when they were teaching, and complained about their lessons. The misbehaviour was so unbearable that the IET resigned only two months into the semester (Janusch, 2015). Successful teaching often comes with several missteps and difficult moments (Janzen, 2014), so the IET possibly experienced what many teachers tend to experience in terms of student misbehaviour. Janzen (2014) notes those difficult moments are common in teaching and are necessary for the becoming of a successful teacher.

Perhaps racism was not a factor in this case and the IET's experiences with misbehaviour are attributable to the typical challenges of a teacher.

However, the fact the IET in Janusch's (2015) study was racialized and spoke with an accent may have elevated the degree of misbehaviour. Newcomer educators do not typically receive the same level of respect from students in the initial stages of their careers which can be attributed to Matsuda's (1991) notion that speakers with accented speech tend to receive less attention because of their perceived lack of power and influence. Elbaz (2004) notes students tend to take advantage of this lack of power and influence and misbehave as a result. Teachers in non-western countries tend to be given the utmost authority and respect by their students. This contrasts with western education systems where teachers have little hierarchical status (Gordon, 1996). In the case of the IET from Janusch's (2015) study, the students likely disregarded the IET more so because of their non-western ethnicity and accent, which pushed the misbehaviour to the extreme. This racism is subtle and implicit and places an undue burden on newcomer teachers in terms of managing student misbehaviour.

While increasing the racial diversity of the teaching force in Canada is a noble aspiration, there are clear benefits to employing more IETs beyond symbolic representation. IETs can be role models for youth from racialized backgrounds, encourage them in their academic and life goals, and facilitate understanding that individuals from marginalized groups can achieve professional success (Othman, 2022). IETs can also encourage racially diverse students to take a stance against racism and oppressive acts (Janzen, 2016; Ryan et al., 2009). For example, IETs of Asian ethnicity can encourage Asian students to take a stance against Asian hate and the linguistic discrimination perpetuated against Asian speakers of English. Schmidt and Janusch (2016) reported in their research with Alberta and Manitoba IETs that these teachers were instrumental in advocating for fellow IETs to work as substitutes to diversify their respective schools. This advocacy and leadership are necessary for building relationships with diverse and non-diverse staff and supporting fellow IETs as they gain a foothold in the school system (Schmidt & Janusch, 2016). Schmidt (2010c) explains that encouraging IETs to partake in advocacy work is a means to confront systemic discrimination. The literature reveals there are numerous benefits to dismantling the systemic racism that exists in the education system and hiring more IETs of racialized backgrounds.

RESEARCH INFORMED RECOMMENDATIONS FROM THE LITERATURE

The following section focuses on the most common recommendations derived from the literature to alleviate the issues hindering the employability and inclusion of newcomer teachers. The recommendations are suitable for various stakeholders in the education system, including IETs, school administrators, school divisions, teacher education programs, and immigration authorities. The three suggestions put forth include: providing financial and academic support, ensuring the availability of language and acculturative support, and taking action against systemic racism by diversifying the teaching force. These recommendations can alleviate some of the salient issues facing newcomer educators.

Provide Financial and Academic Support

The federal and provincial governments should shoulder the responsibility of financially and academically supporting IETs in the recertification process as some teachers arrive through federal immigration programs and some through provincial nominee programs. Phillion (2003) determined many IETs in Ontario, for example, had difficulty affording the costs of recertification and qualifications recognition. This was compounded by the fact many of the participants were unable to secure work beyond minimum wage employment (Phillion, 2003). This likely means the recertification fees are beyond the financial constraints of many IETs, so governments should consider providing loans with zero or minimal interest for those unable to afford the costs of recertification. The provinces can also partner with post-secondary institutions to offer bursaries and scholarships for those with relevant credentials and experiences. Schmidt (2010a) stresses that newcomer educators have much to offer the education system and play a decisive role in addressing the diverse needs of racialized learners. Withholding their participation for monetary reasons, therefore, is inequitably misguided.

A training program developed at the University of Manitoba's Faculty of Education — the Academic and Professional Bridging Program — exemplifies the facilitative programming that provides the financial and academic support IETs require for successful integration into the education system. This program was featured in research conducted by Niyubahwe et al. (2012) and Schmidt et al. (2010). The bridging program was supported by Manitoba's Ministry of Labour and Immigration, which helped pay the tuition fees of the participants. Additional funding was

provided to cover the participants' childcare fees (Niyubahwe et al., 2012). Niyubahwe et al. (2012) detail a similar training program that has been developed at Queen's University to help in the successful integration of newcomer teachers into Ontario schools. Both training programs offered at Queen's University and the University of Manitoba are suitable examples of the programming needed to train and financially support IETs during the recertification process. The research supports the implementation of these types of facilitative programs to financially and academically support IETs.

Ensure the Availability of Language and Acculturative Support

Providing IETs with language and acculturative support are other initiatives expressed in the literature review. Othman (2022) notes that maintaining suitable English proficiency is one of the challenges IETs face in the recertification and hiring process. She is critical of the testing IETs must go through to access post-secondary education and recertify. While university entrance tests (i.e., APUCE) and standardized tests (i.e., IELTS) are not academically rigorous, they do not prepare IETs for using English in meaningful contexts, such as teaching (Othman, 2022). Faez (2010) determines IETs typically require an advanced level of English proficiency to excel in post-secondary course work and discussions. As such, remaining resilient and persistent are qualities IETs must possess as they master the use of English (Faez, 2010). In this regard, language providers play a critical role in ensuring prospective IETs are equipped with the linguistic capital necessary to recertify. In Manitoba, for example, language providers such as Red River College Polytech offer important services to newcomers in terms of academic language preparation and language for employment. These are necessary supports in preparing immigrant teachers for integration in the school system.

Adjusting to a new system of education is an important acculturative outcome for immigrant teachers. The literature indicates IETs are presented with numerous challenges as they adapt to a new system of education, including managing a classroom (Janusch, 2015) and fitting in linguistically with their teaching colleagues and students (Cho, 2010). Faez (2010) notes IETs often must grapple with cultural and societal differences. Some IETs may come from cultures where certain skills such as critical thinking and working collaboratively with others are not highly valued. The Canadian school system highly values these skills, so IETs might find it challenging to acculturate if they do not possess these abilities (Faez, 2010). Schmidt (2010c) shares that practicum experiences play a

pivotal role in acquainting newcomer teachers with an unfamiliar education system. Practicums for IETs can be customized to suit their needs and should facilitate the challenging of assumptions and worldviews. Pollock (2010) adds that volunteer work can also acquaint IETs with the school system and is an efficient means to develop learning networks and partnerships. The aforementioned suggestions are worthwhile initiatives to facilitate the linguistic and acculturative adaptation of IETs.

Take Action against Systemic Racism by Diversifying the Teaching Force

Although it is a vast undertaking, the literature supports taking action against systemic racism to alleviate the challenges IETs face (see Dunfield, 2016; Janzen, 2016; Ryan et al., 2009; Schmidt, 2010b). Schmidt's (2010b) research indicates one way to alleviate systemic racism is to work toward creating a diverse teaching force, which should be the intention of immigration authorities and teacher education programs. The issue Schmidt (2010b) raises is a lack of collaboration between immigration officials and school divisions in the promotion of a diverse teaching force. The emerging diversity of the student body population in Canada strongly correlates to the need for a diverse teaching force to replicate the increasing number of racialized learners (Schmidt, 2010b).

If immigration authorities and school division personnel cannot collaborate on the formation of a diverse teaching force, then teacher-training programs should take action to ensure graduates reflect the diversity of the student body population. One such teacher-training program – the Faculty of Education at the University of Manitoba – initiated an admissions overhaul of its Bachelor of Education (B.Ed.) program to ensure the teaching force in Manitoba imitates the growing number of diverse students (Dunfield, 2016). The program admitted an increased number of applicants from diverse criteria in 2017, which included an increase in the number of Indigenous peoples, racialized persons, persons with gender identity or sexual orientation differences, persons with disabilities, and disadvantaged peoples. The new admissions policy at the University of Manitoba aligns with the province's human rights code and is one of the more progressive admissions policies across the country among leading post-secondary institutions (Dunfield, 2016).

There are numerous advantages of including more diverse future educators in the B.Ed. program at the University of Manitoba. An increase in teacher diversity creates a more welcoming school system that more

equitably serves learners and their families (Janzen, 2016). Janzen (2016) notes diverse educators can inspire disadvantaged youth and incorporate diverse cultural and linguistic perspectives into the curriculum. These educators can stand up against historical and social acts of oppression and educate learners on how best to oppose racial inequality (Janzen, 2016; Ryan et al., 2009). While teacher education programs have an important role in preparing a diverse group of teacher candidates, school divisions and administrators need to ensure the current teaching force is diverse. This can be achieved by examining hiring practices and adapting them if necessary to ensure they serve the needs of student body demographics (Schmidt, 2010b). The University of Manitoba has taken the lead in ensuring its B.Ed. admissions procedures meet diverse criteria. Schmidt (2010b) asserts teacher education programs across the country should examine their admission policies to ensure future teaching forces meet the need of the increasing number of linguistically and culturally diverse students. The literature indicates such policies are an important step to alleviate systemic racism and promote inclusivity.

GAPS IN THE LITERATURE AND DIRECTIONS FOR FUTURE RESEARCH

It appears the topic of IET integration is a popular one among academics (see Block, 2012; Cho, 2010; Janusch, 2015; Niyubahwe et al., 2012; Schmidt et al., 2010) and graduate students alike (see Amin, 2000; Kailasanathan, 2013; Marom, 2016). More specific case studies are needed going forward in the research on IETs so the field does not become saturated. Given the flexibility offered to permanent residents, many immigrants relocate to other provinces after a duration spent in the first province in which they landed. For example, there have been numerous immigrants who have relocated to Alberta from Manitoba to explore employment in the oil industry. More specific research can be conducted on IETs who are certified in one province (i.e., Manitoba) but decide to recertify in another province (i.e., Alberta). This is an issue that is underreported and deserving of attention.

A further recommendation is a call to conduct more regionally specific and pan-Canadian studies on the challenges of recertification as each province and territory in Canada has its own recertification policy. A study exploring these policies, potential changes in frameworks, and the barriers to credentialization in each province and territory would be a worthwhile addition to the literature given the lack of symmetry among provincial and territorial recertification processes. Given the teacher shortage in many

provinces and territories, future research on how to fast-track the applications of qualified IETs and lessen the barriers to employment is also needed.

Another issue that deserves attention is the phenomenon of IETs choosing to reside and teach in Indigenous communities throughout the country. Currently, in Northern Manitoba, there is a small contingent of Filipino IETs residing and teaching in some of the Indigenous communities within the Frontier School Division and the Manitoba First Nation School System. Teacher shortage is an ongoing issue in many Indigenous communities; as a resort, some schools have filled vacancies with non-qualified teachers and educational assistants (Monkman, 2017). If IETs, such as the Filipino educators in Northern Manitoba, feel welcomed and supported in these Indigenous communities, the likelihood is higher that more IETs consider taking up teaching roles. This is an underexplored phenomenon deserving of attention as increasing the number of IETs would alleviate the teacher shortage in Indigenous communities and create meaningful and long-lasting relationships between newcomer teachers and Indigenous peoples.

CONCLUSION

The challenges IETs are presented within their transition to becoming educators in Canada are numerous. This article touched on a few of the most salient issues – qualifications recognition and recertification, linguisticism, and diversity, discrimination, and inclusion. Qualifications recognition and recertification are time-consuming and strenuous processes IETs must undergo to be accepted as teachers. Canada is often deemed an immigrant-friendly nation, yet gatekeeping processes ensure recertifying to become a teacher is complicated (Beynon et al., 2004). IETs who successfully navigate the qualifications recognition and recertification challenges also face linguistic discrimination. Teachers possessing non-western accents have been deemed unworthy of respect and attention (Janusch, 2015; Kailasanathan, 2013). They have also been prevented from participating in creating educational resources (Amin, 2000) and dissuaded from entering the teaching profession (Cho, 2010). Like other institutions within the country, Canada's education system is not immune to systemic racism. Racism tends to be unconscious, implicit, and subtle, such as studies indicating an elevation of student misbehaviour in classes taught by racialized teachers with non-western accents (Janusch, 2015; Kailasanathan, 2013) and studies reporting the questioning of an IET's competence based on their accent and perceived lack of cultural awareness

(Cho, 2010). The fact racism within the school system is often subtle and indirect makes it challenging to eradicate.

IETs who recertify outside of Canada face similar challenges as their peers in Canadian contexts. In countries such as Sweden and the United States, IETs face a rash of obstacles precluding them from integrating into their respective school systems (Abramova, 2013; Boyd, 2003; Gluszek & Dovidio, 2010). Boyd (2003) determined IETs in Sweden were erroneously deemed as having less literary competence given their non-western accents. This assumption precludes qualified IETs from successfully integrating into the Swedish school system and is a discriminatory and unfounded supposition. Canadian studies by Block (2012), Munro et al. (2006), and Schmidt (2010b) reached similar conclusions. Studies by Abramova (2013) and Gluszek and Dovidio (2010) revealed that IETs in the United States face similar obstacles to their Canadian and Swedish counterparts, including unfounded prejudice and linguistic discrimination. Abramova (2013) suggests that because of this explicit practice, IETs in the United States are often forced to accept employment below their qualifications and lack confidence in their communicative abilities. The literature review indicates these challenges are also experienced by IETs in Canadian contexts.

The issues IETs in Canada face will take time to eradicate, especially systemic racism which is deeply entrenched in the education system. Scholars in second language education have presented worthwhile ideas to alleviate such challenges, such as Schmidt's (2010b) proposal to increase the diversity of the teaching force. A diverse teaching force can create more accepting and welcoming schools and prepare students to contest the racism that exists (Janzen, 2016; Ryan et al., 2009). A few post-secondary institutions, such as Queen's University and the University of Manitoba, have taken the lead in diversifying the future teaching force by implementing programming to financially and academically support newcomer teachers (Niyubahwe et al., 2012; Schmidt et al., 2010). If a concerted and collaborative effort is given by all stakeholders, then the education system in Canada can take meaningful steps forward to alleviate the salient issues facing newcomer teachers.

REFERENCES

- Abramova, I. (2013). Grappling with language barriers: Implications for the professional development of immigrant teachers. *Multicultural Perspectives*, 15(3), 152-157. <https://doi.org/10.1080/15210960.2013.809305>
- Amin, N. (2000). *Negotiating nativism: Minority immigrant women ESL teachers and the native speaker construct*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.
- Amminson, L. (2022, October 26). *Yukon schools grapple with ongoing teacher shortage*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/north/yukon-schools-grapple-with-teacher-shortage-1.6629730>
- Authier, P. (2023, January 26). Quebec aims to fix teacher shortage by fast-tracking diplomas, Drainville says. *Montreal Gazette*. <https://montrealgazette.com/news/quebec/quebec-to-fast-track-teaching-diplomas-to-counter-personnel-shortage-drainville-says>
- Balintec, V. (2022, February 3). Ontario is facing a teacher shortage. So why is it taking so long to certify new ones? CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/ontario-is-facing-a-teacher-shortage-so-why-is-it-taking-so-long-to-certify-new-ones-1.6336574>
- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165. <https://doi.org/10.1080/0951839960090204>
- Beynon, J., Ilieva, R., & Dichupa, M. (2004). Re-credentialling experiences of immigrant teachers: Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and Teaching*, 10(4), 429-444. <https://doi.org/10.1080/1354060042000224160>
- Block, L. A. (2012). Re-positioning: Internationally educated teachers in Manitoba school communities. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 85-100.
- Boyd, S. (2003). Foreign-born teachers in the multilingual classroom in Sweden: The role of attitudes to foreign accent. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3/4), 283-295. <https://doi.org/10.1080/13670050308667786>
- Buckingham, L. (2014). Attitudes to English teachers' accents in the Gulf. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 50-73. <https://doi.org/10.1111/ijal.12058>
- Castro, I. E. (2008). Implicit racism. In *Encyclopedia of race and racism*. (pp. 156-157). Thomson Gale.
- Cho, C. L. (2010). Qualifying as teacher: Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-22.
- Dunfield, A. (2016, February 11). *Faculty of Education's diversity policy approved by senate*. UM News. <https://news.umanitoba.ca/faculty-of-educations-diversity-policy-approved-by-senate/>
- Elbaz, F. L. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414. <https://doi.org/10.1080/0951839042000204634>
- Faez, F. (2010). Linguistic and cultural adaptation of internationally educated teacher candidates. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-20.
- George, J. (2022, August 29). *School's back in Nunavut, but teachers remain in short supply*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/north/nunavut-teacher-update-1.6565671>
- Gluszek, A., & Dovidio, J. F. (2010). Speaking with a nonnative accent: Perceptions of bias, communication difficulties, and belonging in the United States. *Journal of Language and Social Psychology*, 29(2), 224-234. <https://doi.org/10.1177/0261927X09359590>
- Gordon, J. A. (1996). Teachers from different shores. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 28-36. <https://doi.org/10.1080/1066568960290305>

- Government of British Columbia. (n.d.). Pay the application fee. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/maintain/annual-practice-fee>
- Government of Manitoba (n.d.). Teaching in Manitoba: Information for internationally educated teachers. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/profcert/pdf_docs/teaching_mb.pdf
- Jaegar, M. M., & Mollegarrd, S. (2017). Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins. *Social Science Research*, 64, 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.003>
- Janusch, S. (2015). Voices unheard: Stories of immigrant teachers in Alberta. *Journal of International Migration and Integration*, 16(2), 299-315. <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0338-4>
- Janzen, M. (2014). Teacher becoming: The significance of difficult moments. In L. Thomas (Ed.), *Becoming teacher: Sites for teacher development* (pp. 235-257). The Canadian Association for Teacher Education.
- Janzen, M. (2016, February 16). Teachers who look like everyone: U of M's diversity program designed to create a welcoming school system. Winnipeg Free Press. <http://www.winnipegfreepress.com/opinion/analysis/teachers-who-look-like-everyone-368917451.html>
- Johansson, L., Angst, K., Beer, B., Martin, S., Rebeck, W., & Sibilleau, N. (2000). *Canadian language benchmarks 2000: ESL for literacy learners*. Lowe-Martin.
- Kailasanathan, S. P. (2013). *Immigrant teacher narratives: Re-storying the problem of immigrant teacher integration*. [Unpublished master's thesis]. University of Manitoba.
- Laroche, J. (2022, November 30). Teachers, union decry working conditions and a lack of substitutes. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/nova-scotia/schools-virus-illness-substitute-teachers-1.6668599>
- Lindemann, S. (2002). Listening with an attitude: A model of native-speaker comprehension of non-native speakers in the United States. *Language in Society*, 31, 419-441. <https://doi.org/10.1017/S0047404502020286>
- Lippi-Green, R. (1994). Accent, standard language ideology, and discriminatory pretext in the courts. *Language in Society*, 23, 163-198. <https://doi.org/10.1017/S0047404500017826>
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in The United States*. Routledge.
- Macintosh, M. (2023, January 23). Desperate rural school divisions hiring uncertified substitute 'teachers'. Winnipeg Free Press. <https://www.winnipegfreepress.com/breakingnews/2023/01/23/desperate-rural-school-divisions-hiring-uncertified-substitute-teachers>
- MacKinnon, B.J. (2022, December 2). Teacher shortage at 'crisis point' in anglophone schools, warns head of association. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/teacher-shortage-absence-crisis-anglophone-schools-new-brunswick-association-connie-keating-1.6671280>
- Marom, L. (2016). *From experienced teachers to newcomers to the profession: The capital conversion of internationally educated teachers in Canada*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of British Columbia.
- Marom, L. (2017). Mapping the field: Examining the recertification of internationally educated teachers. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 157-190.
- Marom, L. (2019). From experienced teachers to newcomers to the profession: The capital conversion of internationally educated teachers in Canada. *Teaching and Teacher Education*, 78, 85-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.006>

- Matsuda, M. J. (1991). Voices of America: Accent, antidiscrimination, law, and a jurisprudence for the last reconstruction. *The Yale Law Journal*, 100, 1329-1407. <https://doi.org/10.2307/796694>
- Monkman, L. (2017, September 23). *There is equitable funding: Bennett says more teachers, new model needed for First Nations education*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/indigenous/bennett-teachers-northern-first-nations-1.4304169>
- Munro, M. J., Derwing, T. M., & Sato, K. (2006). Salient accents, covert attitudes: Conscious-raising for pre-service second language teachers. *Prospect*, 21(1), 67-79.
- Nelson, L. R., Signorella, M. L., & Botti, K. G. (2016). Accent, gender, and perceived competence. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 38(2), 166-185. <https://doi.org/10.1177/0739986316632319>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2012). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279-296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>
- Ontario College of Teachers. (n.d.-a). *Acceptable documents*. <https://www.oct.ca/becoming-a-teacher/requirements/acceptable-documents>
- Ontario College of Teachers. (n.d.-b). *Document translation*. <https://www.oct.ca/becoming-a-teacher/requirements/document-translation>
- Ontario College of Teachers. (n.d.-c). *Internationally educated teachers*. <https://www.oct.ca/becoming-a-teacher/internationally-educated-teachers>
- Othman, Y. (2022). Internationally educated teachers: The sweet and sour journey of (re) becoming teachers in Canada. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 13(1).
- Peterson, J. (2023, February 9). *Facing years of teacher shortages, northern Sask. schools get creative*. Saskatoon Star Phoenix. <https://thestarphoenix.com/news/local-news/facing-years-long-teacher-shortages-northern-sask-schools-get-creative>
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-45.
- Pollock, K. (2010). Marginalization and the occasional teacher workforce in Ontario: The case of internationally educated teachers (IETs). *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-21.
- Ryan, J., Pollock, K., & Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591-617.
- Schmidt, C. (2010a). Introduction: Moving from the personal to the political in IET scholarship. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-4.
- Schmidt, C. (2010b). Systemic discrimination as a barrier for migrant teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(4), 235-252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>
- Schmidt, C. (2010c). Towards equity for internationally educated teachers in teacher education field experiences. In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.). *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (pp. 359-368). University of Manitoba.
- Schmidt, C. (2015). Power and knowledge in research with immigrant teachers: Questioning the insider/outsider dichotomy. In G. Smyth & N. Santoro (Eds.). *Methodologies for researching cultural diversity in education: International perspectives* (pp. 14-25). Trentham/Institute of Education.

Schmidt, C., & Janusch, S. (2016). The contributions of internationally educated teachers in Canada: Reconciling what counts and what matters. In C. Schmidt & J. Schneider (Eds.). *Diversifying the teacher force in transnational contexts: Critical perspectives* (pp. 139-151). Sense Publishers.

Schmidt, C., & McDaid, R. (2015). Linguistic barriers among internationally educated teachers in Ireland and Canada: A critical comparative analysis. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(3), 172-183. <https://doi.org/10.1075/ara.38.3.06sch>

Schmidt, C., Young, J., & Mandzuk, D. (2010). The integration of immigrant teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *Journal of International Migration and Integration*, 11(4), 439-452. <https://doi.org/10.1007/s12134-010-0149-1>

Son Hing, L. S., Chung-Yan, G., Grunfeld, R., Robichaud, L. K., & Zanna, M. P. (2005). Exploring the discrepancy between implicit and explicit prejudice: A test of aversive racism theory. In J. P. Forgas, K. D. Williams, and S. M. Latham (Eds.), *Social motivation: Conscious and unconscious processes* (pp. 274-293). Cambridge University Press.

Stephenson, G. (2020). *Internationally-trained teachers*. The Manitoba Teachers' Society. <https://www.mbteach.org/mtscms/2020/01/21/internationally-trained-teachers/>

Tran, N. (2014). *Certification and workforce integration: Experiences of internationally educated teachers*. Council of Ministers of Education Canada.

University of Calgary. (2022). Undergraduate tuition and general fees. <https://www.ucalgary.ca/pubs/calendar/current/p-1-1.html>

LUCAS SKELTON is a PhD Candidate in the Faculty of Education at the University of Manitoba. He teaches courses in Education and Academic Writing at the University of Manitoba and the University of Winnipeg. His research interests revolve around teacher education and development, teacher preparation for diversity, English as a Second/Additional Language, and sociology of education. umskelt2@myumanitoba.ca

LUCAS SKELTON est candidat au doctorat à la Faculté d'éducation de l'University of Manitoba. Il enseigne des cours en éducation et en rédaction académique à l'University of Manitoba et à l'University of Winnipeg. Ses intérêts de recherche portent sur la formation et le développement des enseignant·e·s, la préparation des enseignant·e·s à la diversité, l'anglais langue seconde/langue additionnelle et la sociologie de l'éducation. umskelt2@myumanitoba.ca

ENGAGING CONTESTED MINORITIZED COMMEMORATIONS: A MÉTISSAGE INSPIRED INQUIRY INTO A VANDALIZED BILINGUAL (FRENCH-ENGLISH) STOP SIGN

DAVID SCOTT *University of Calgary*

RAPHAËL GANI *Université Laval*

JESSICA GOBRAN *University of Calgary*

Article History: Submitted 27 Feb 2023 | Accepted 4 Sep 2023 | Online first: 18 Feb 2026 | Published 13 Jul 2026

ABSTRACT. This article examines a case of what we term a contested minoritized commemoration involving the vandalization of multiple bilingual (French-English stop signs in the Mission District of Calgary (Alberta). We argue that these bilingual stop signs are minoritized commemorations and the vandalization of the French portion of these signs reflects a form of contestation. Drawing on hermeneutic and métissage methodologies, we weave together autobiographical texts stemming from how we individually related to and made sense of this act of anti-Francophone vandalism. Through interpreting our textual braids in relation to one another, we show how such an approach offers relational possibilities for engaging the educational challenges accompanying contested minoritized commemorations.

ABORDER LES COMMÉMORATIONS MINORISÉES ET CONTESTÉES : UN MÉTISSAGE À PARTIR DE PANNEAUX D'ARRÊT BILINGUES (FRANÇAIS-ANGLAIS) VANDALISÉS

RÉSUMÉ. Cet article examine le cas de ce que nous appelons une commémoration minorisée et contestée, impliquant le vandalisme de plusieurs panneaux d'arrêt bilingues (français-anglais dans le quartier Mission de Calgary (Alberta). Nous soutenons que ces panneaux bilingues sont des commémorations minorisées et que le vandalisme de leur partie française reflète une forme de contestation. En nous appuyant sur les méthodologies de l'herméneutique et du métissage, nous tissons ensemble

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • VOL. 60 N° 2 SPRING 2026
DOI: <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v60i2.10264>

nos textes autobiographiques qui reflètent notre positionnalité par rapport à cet acte de vandalisme anti-francophone et le sens que nous lui avons donné. À travers le métissage de nos textes, nous modélisons une approche relationnelle pour aborder les défis éducatifs liés aux commémorations minorisées et contestées.

In May of 2020, vandals spray painted out the French word “ARRÊT” on 7 of 18 bilingual stop signs installed in the Mission District of Calgary, Alberta (see image below from Toy, 2020). The vandalism was a blow to Francophone community organizers who had led a fundraising initiative to introduce the bilingual stop signs to the neighbourhood in October 2019 to pay homage to the Mission District’s French language heritage (Smith, 2020). During the mid 1870’s, French Canadians, and a significant Métis population, established a settlement on this site situated adjacent to the confluence of the Bow and Elbow Rivers – a traditional wintering ground and meeting place for the Blackfoot and other Indigenous peoples from time immemorial (The Confluence Historical Site and Parkland, 2024). Notably, the first Europeans that many Blackfoot (and other Indigenous peoples) encountered coming into their territory were of French or French-Canadian origin, and French was the first colonial language spoken in what is now Alberta (Government of Alberta, 2022).



The contemporary name of the Mission District can be traced back to the establishment of the Catholic Mission Notre-Dame de la Paix at this site in 1872 (The City of Calgary, 2022, p. 3). Later incorporated as the Village of Rouleauville in 1899, during this era street signs here were in French. However, through a process of Anglicization (Ross, 2003), the French street names were replaced with the current numbered street system. Subsequently, as Suzanne de Courville Nicol, president of the Bureau de Visibilité de Calgary responsible for the instalment of the bilingual signs, asserted: “there was no more French, everything was wiped out” (as cited in Pearson, 2019, para. 5). The introduction of these bilingual signs acted as a commemoration that honoured the historical presence of

Rouleauville, and by extension, the French language in a place where English now dominates (Vincent, 2017). Conversely, the vandalism of the bilingual stop signs in Calgary reflects the ways in which these commemorations are contested.

The last decade has been marked by a significant rise in the contestation of prominent public commemorations. In the wake of protests following the killing of George Floyd by Minneapolis police on May 25 of 2020, statues across the US – ranging from Confederate generals to Christopher Columbus – were vandalized or torn down (Ebrahimji, 2020). In the UK, a statue of Edward Colston was dismantled and dumped into Bristol Harbour (Foster, 2020), while a statue of John A. Macdonald was toppled by activists in Montréal in late August of the same year (Lowrie, 2020). Acts of vandalism against these commemorations can be seen as challenges to the monologic of a “singular historical narrative of national identity and heroic leadership” (Holmes & Loehwing, 2016, p. 1207).

The vandalism of the French portion of the bilingual stop signs in Calgary’s Mission District, however, represents a new form of contested commemoration – namely a contested *minoritized* commemoration. The public defacement of these signs was not directed at a commemoration recognizing the collective memory of a dominant societal group, but that of a minoritized one. The act of covering the word “ARRÊT” with black paint denied the commemoration of the French language and a Francophone cultural presence in this place that was not well known to many Calgarians (La Croisée, 2019; Pearson, 2019). The fact that only the French portion of the signs was vandalized, while the English word “STOP” was left untouched, is testimony to the ongoing marginalization of the French language in Alberta since the creation of the province in 1905 (Aunger, 2005). Despite 10.5% of Albertans out of a population of over 4 million identifying as French or of French-Canadian heritage (Government of Alberta, 2022), only 1.5% of Albertans report using French regularly at work compared to 99.4% who do so in English (Statistics Canada, 2016).

Attacks on minoritized commemorations have increased precipitously across North America in recent years. A Black Lives Matter mural was whitewashed three times in one month in a northeastern suburb of Los Angeles (Arellano, 2021) with similar incidents happening across North America including in Québec City (van Dyk, 2021). Pride sidewalks across North America have also been ongoing targets of vandalism and

defacement (Lifsey, 2022; Lucs, 2021). In these instances, an attempt by a minoritized community to publicly commemorate their presence and historical experience was met by a counter act of negation, which denied the surfacing of these identities and memories into the public domain. In positioning Francophone people as a minoritized presence in Alberta, it is important to acknowledge the ways they are clearly distinct from that of Black Canadians and members of the LGBTQ2S+ community. Francophone people in Canada have been part of a settler colonial project that sought to assimilate Indigenous peoples into the Catholic faith and colonize Indigenous lands (Gaudry & Leroux, 2017).

The complex nature of a minoritized identity position involves groups with differing levels of power, social positioning, and historical experiences of marginalization. In acknowledging these differences, we wish to avoid what Rothberg (2009) termed a competitive view of memory whereby the public sphere is imagined as a scarce resource where the collective memories of differing minoritized identities – positioned as self-contained, separate, and unique – engage in a “zero-sum struggle for preeminence” (p. 3). In this article we argue that memory is “multidirectional,” which emphasizes the heterogenous and multidimensional nature of memories in the public sphere (Rothberg, 2009. p. 4). We believe such a framing opens space to acknowledge uniqueness and differences of power, while also creating the potential for new solidarities which can do justice to the complex nature of individual and group identities. This shift in thinking allows us to appreciate how it is possible to hold an identity position that is simultaneously Black, Francophone, and Queer, which would give rise to a much more complex and nuanced collective memory structure than the self-contained categories of a singular group identification will allow (i.e., Francophone).

To date, only a limited number of studies have examined the unique dynamics (e.g., Banjeglav, 2012; Jović, 2004) and educational opportunities (Dixon, 2010) related to contested minoritized commemorations. Seeking to contribute to this emergent body of literature, we draw on insights from memory and commemoration studies to situate how minoritized commemorations, and the vandalization of the bilingual stop signs in the Mission District in particular, are situated within the larger landscape of commemorations and their contestations. In the second part of this article, we use this incident as an artifact to show how hermeneutic (Gadamer, 1960/2004; Moules et al., 2014) and métissage sensibilities (Chambers et al., 2008; Hanson, 2018; Hasebe-Ludt

et al., 2009) offer implicative possibilities for engaging in the space of contested minoritized commemorations. As part of this process, we weave together autobiographical texts from our individual encounters with this act of anti-Francophone vandalism. By making our individual and collective sense-making explicit, we draw on insights from the literature to interpret the themes that emerged when we read our textual braids in relation to one another: braid to braid.

STUDY ORIGINS AND ORIENTATION

The inspiration for this paper emerged from our shared interest in ongoing debates occurring across the world around commemorations and their controversies (e.g., Gobran, 2019a, 2019b; Scott & van Kessel, 2017). The focus of this article stems from a podcast interview published on VoicEd Radio that took place between Gani (one of the co-authors) and two pre-service teachers (Gani, 2022a). The conversation centered on how educators can address structural resistances associated with Alberta Education's (2005) K-12 social studies curriculum mandate to engage with Francophone perspectives and experiences. Responding to a request from these pre-service teachers for classroom resources, Gani proposed the image of the defaced bilingual stop sign, as the sign highlights both the presence of Francophones in Alberta and ongoing resistances towards acknowledging this presence. The resistance is based on a common perception by many people in western Canada that Francophone experiences and perspectives are not worthy of distinct attention and consideration (Gani, 2022b; Gani & Scott, 2017). We believe such resistances are not something that should be ignored but rather are a necessary part of what needs to be engaged when new knowledge challenges socialized beliefs and worldviews (Scott, Tupper, & Gobran, 2022).

Hanson's (2018) article on relational encounters with Indigenous literatures provided the final catalyst for our inquiry. Like Hanson (2018), we have learned that providing educators with quality resources rarely has a meaningful impact on their lived classroom practice. Resources are not so difficult to find. In the case of curricular mandates to engage Francophone perspectives in the Alberta Social Studies Program, a Google search would quickly produce several annotated lists of resources and supporting classroom activities. According to Hanson (2018), what these educators might really be saying is that "they need connections to resources, not just resources" (p. 321). Stated differently, the problem of

shifting practice is not one of resources, but of an absence of relationships with resources and, by extension, the people they represent. In the case of this study, while we believed the defaced bilingual stop signs in the Mission District offered a potential resource for teachers, what was missing was a way to foster relational connections with this resource and the associated learning it offers educators.

Before outlining the wider context of the resource, it is important to introduce ourselves and how we are positioned in relation to this work. Scott, who identifies as an Anglo-Canadian man of Scottish and Franco-American descent, is an associate professor at a research university in western Canada and comes with over eight years of K-12 teaching experience. Gani identifies as a Franco-Québécois man of Berber descent who is an assistant professor at a major research university in Québec. Gobran identifies as an Anglo-Canadian woman of Coptic Egyptian descent and is currently taking time away from teaching middle school to pursue an M.A.

COMMEMORATIVE LANDSCAPES

Monologic Commemorations and their Contestations

The word commemoration can be traced back to late fourteenth century French derived from the Latin *commemorationem* meaning “a calling to mind” (Online Etymology Dictionary, 2022). With the prefix ‘co’ indicating done with or together, the etymological roots of this word point to the ways commemorations such as “plaques, historical sites, flags, public art, names of public institutions, buildings, towns, roads, [and] bridges” (Gibson, 2021, p. 436) are attempts to bring specific memories and experiences to public consciousness — whether of historical origins, departed heroes, or past triumphs.

Decisions around which commemorations and associated memories and identities come to populate public spaces involve the power of dominant groups to mark and name cultural landscapes in ways that normalize and make natural a hegemonic collective vision of the past, present, and future (Smith 2017). In this way, commemorations have been used as part of collective memory projects to ground a common national consciousness in an officially sanctioned historical tradition, one that will garner the allegiance of the people to the political status quo (Richardson, 2002). Holmes and Loehwing (2016) outline the ways memorialization strategies

perpetuating status quo political arrangements adopt a “monologic commemoration” approach involving a non-reflexive singular representation of historical events and figures.

The field of commemoration studies addresses why commemorations have become such significant sites of contestation over the last decade. Speaking to the centenary of the outbreak of WWI in Britain, Andrews (2015) has noted that the appeal of any official version of the past can never be guaranteed, because the ‘nation’ always “contains multiple, often competing, communities, with their own memories and histories” (p. 105). As such, dominant national narratives expressed through commemorations and monuments can become the focus of intense internal conflicts. People who possess a different historical memory will contest the singular historical narratives of national identity that have excluded their historical experiences and identities (Holmes & Loehwing, 2016). While such contestations have always been present in nation-state contexts, the advent of social media has enhanced opportunities for historically minoritized communities to voice counter narratives that push back against official histories (Gobran, 2019a, 2019b).

In the Canadian context, this dynamic can be seen in monuments and commemorations of John A. Macdonald, which have become a lightning rod for debate (Daschuk, 2013). Macdonald as the “lovable rascal” and “architect of Canada” (Daschuk, 2013, p. 39) has been challenged by counter narratives implicating Canada’s first Prime Minister in colonial violence. Recent acts of vandalism against his statues (CBC News, 2020), along with calls to remove his name from schools (Toombs, 2022), highlight Macdonald’s refusal to honour treaty relationships (Gaudry, 2017). Macdonald also played an important role in the creation of the residential school system (Milloy, 1999) and initiating policies of starvation against Cree, Blackfoot and other Indigenous peoples to clear the way for European settlement on the plains (Daschuk, 2013).

The contestation of official commemorations has led to a societal “backlash,” reflecting how these controversies have been deeply troubling for those members of the public who long for what they see “as simpler, more homogenous, more harmonious times” (O’Malley & Kidman, 2018, p. 299). Politicians, columnists, historians, and the greater public have weighed into these debates, staking out their positions on social media and within numerous op-ed columns (Scott & van Kessel, 2017). Conrad Black (2017), for instance, asserted in an op-ed in the *National Post*:

[t]he effort to discredit [John A. Macdonald] officially is an effort to marginalize all of us morally; if the founder of the country was illegitimate, we all are. Every stage of this sequence of anti-historical upheavals of fact is nonsense. (para. 4)

Curriculum scholar den Heyer (2017) has theorized about the role fantasia plays in how groups and people come to imagine themselves as a community. When sacred mythologies — positioned as the ‘true’ history versus the ‘anti-historical’ views of others — are challenged, they invite a reactionary and dismissive response as they invoke a threat to personal and collective identities. Along these lines, van Kessel and colleagues (2022) outlined how worldviews sustained through commemorations “can provide humans with beautiful relations,” while a conflicting worldview “reminds us that our own worldview might be arbitrary, and consequently we lose our shield against our fears of impermanence” (p. 98).

Minoritized Commemorations and their Contestations

In this article, we define minoritized commemorations as toponymic markers that call to mind the historical experiences and memories, not of dominant groups in society, but rather, less powerful societal groups and peoples. We contend there are three significant differences between commemorations dedicated to dominant figures, such as John A. Macdonald, and minoritized commemorations like the bilingual stop signs in the Mission District. Firstly, the memories minoritized commemorations call to mind are not interwoven into the “cultural curriculum”; Wineburg invoked this term to refer to the dominant historical narratives and cultural assumptions that circulate in societal contexts (p. 248). As a result, the greater public is often unaware of their full meaning and significance. Emblematic of this dynamic, many Calgarians are unaware of the Francophone heritage of the Mission District neighbourhood that the bilingual stop signs commemorate (La Crois  , 2019; Pearson, 2019).

The amnesia that accompanies minoritized commemorations can be attributed to the process of remembering and forgetting at the heart of monologic commemoration projects. As outlined by Jovi   (2004), the “official memories” promoted within monologic commemorations are inevitably selective. Events, memories, and historical figures that are politically inconvenient for those in power are excluded. Accordingly, “official memories are always accompanied by the politics of ‘official

forgetting' (i.e., 'official amnesia')" (Jović, 2004, p. 98). The need to sustain official memories through forgetting, as much as through remembering, leads to "collective occlusion," which speaks to "the flip side of collective memory. It speaks to that which is no longer common knowledge, no longer easily retrieved or taken for granted" (Wineburg, 2001, p. 242).

The second characteristic that makes minoritized commemorations unique is that they almost always come into being through the persistent grassroots efforts of community groups. Possessing a different historical memory, community leaders and activists, such as Francophone community leaders in Calgary, have long worked to introduce commemorations and monuments that can bring "into public memory those aspects and events of history which were, up to that moment, officially 'forgotten'" (Banjeglav, 2012, p. 9). Through this act, obscured or forgotten historical memories and narratives of events and people are re-introduced into the public space in hopes that they can be brought back into public consciousness. Seen in this way, the installation of the bilingual stop signs in the Mission District of Calgary are an attempt by the Francophone community to create a toponymic marker to help recall a less well known linguistic and historical presence in this place.

While commemorations are often associated with statues and the naming of public buildings such as schools, grassroots efforts to install the bilingual stop signs in the Mission District reflect a more banal form of commemoration that, along with street names, populate the "city-text" of a community (Smith, 2017, p. 24). The bilingual (French-English) stop signs are not unique to the Mission District in Calgary; they have been introduced in Louisiana, Manitoba, as well as Acadian communities in the Province of Nova Scotia (Communications Nova Scotia, 2023) to acknowledge a Francophone presence in places where the English language dominates. Through community-based efforts, bilingual and multilingual stop signs have been introduced in Indigenous languages across the territory we now know as Canada to bring attention to the traditional Indigenous territories in which these signs are situated (Suchet & Mekdjian, 2016).

The third characteristic minoritized commemorations hold in common is that their proposed introduction is often contested. Ambivalence towards the introduction of the bilingual stop signs was present in official and public spaces in Calgary. As reported in *Le Franco* – the only French-speaking newspaper in Alberta, Calgary City Council approved the

installation of the bilingual signs by a vote of 8 to 5; one councilor opposing the initiative pointed to a petition signed by 149 residents in the neighborhood to block the installation of the stop signs (Gaye, 2021). Notably, the councilor who brought the motion forward countered that it was a Francophone community funded initiative, therefore this commemoration was acceptable because no taxpayer dollars were involved (Calgary City Council, 2019).

As seen in the vandalization of the Mission District bilingual stop signs, contestation of minoritized commemorations can continue even if already installed in the public sphere. What might have motivated someone to contest these stop signs to the point of vandalism may never be known. It is not clear, for example, whether the vandals were seeking to contest the act of remembering the Francophone presence in this place because they were ignorant of this history, or of the story behind the commemoration. Notably, no plaque was introduced by the city to explain why the French language sign was added. The fact that the vandals did not provide an alternative in another language, but simply erased the French word “ARRÊT”, possibly reveals a worldview that contests the authority of any other language than English to mark the land in the place now called the Mission District. One of the few studies examining the educational opportunities that arise when engaging with contested spaces of minoritized commemorations argues that examining internal and public power struggles over the design, placement, and presence of minoritized commemorations over time can indicate how heritage is socially constructed and always subject to change (Dixon, 2010).

METHODOLOGICAL ORIENTATION

For us, the arrival of the defaced stop signs was an event that “addressed us” (Gadamer, 1960/2004, p. 298) in ways where we felt “obligated to respond, not in ‘any old fashion,’ but to respond to the best of our abilities, to do the right thing, in the right way, as Gadamer would say” (Moules et al., 2014, p. 2). While our response to this event opened up many conversational threads, we kept returning to the question: What can be learned and unlearned by inquiring into the historical and contemporary connections that link us to the vandalized bilingual stop signs in the Mission District of Calgary? This question called on us to acknowledge and learn from our own historically contingent and socially derived positionalities, lived experiences, and cultural assumptions (Thorpe & Persson, 2020).

Methodologically, our study is guided by the Indigenous and hermeneutic research sensibility of *métissage* (Chambers et al., 2008; Hanson, 2018; Hasebe-Ludt et al., 2009). *Métissage* begins with autobiographical texts, which become starting points for deeper, more fulsome interpretative possibilities to emerge when distinct narratives are brought into relational dialogue with one another. We were particularly drawn to Chambers and colleagues' (2008) notion of collective *métissage* where each collaborator assumes responsibility for writing longer reflections, which they then segment into sections before working collaboratively to weave the strands together. The goal is to retain their integrity, while at the same time creating a new text "that illuminates the braided, polysemic, and relational character of our lives, experiences, and memories" (Chambers et al., 2008, p. 142).

Guided by this methodological orientation, we began our research process by individually writing a narrative account of our initial response when first learning about the defacement of the bilingual stop signs in the Mission District of Calgary. We then wrote autobiographical texts focused on our individual relationships with this place and the memories that the French portion of the stop sign sought to surface and commemorate. We were also inspired by Donald's (2004) call to re-read the history of places to recover and bring back to the surface the stories, memories, and histories that have been painted over by dominant historical perspectives (p. 23). After reading each other's writing, we subsequently engaged in a series of discussions on Zoom focussed on themes we saw emerging when reading our personal narratives in relation to one another. Drawing on insights we had gained from the field of memory and commemoration studies, we then worked collaboratively to interpret the complexities of what we had each shared in ways that sought to retain "the intricate relationality of the interwoven threads" (Hanson, 2018, p. 315).

We next highlight excerpts of our writing that speak to four prominent themes that emerged over the course of this process. We labelled these themes as follows: 1) Layers of Indifference, 2) Encounters with the Cultural Curriculum, 3) Layers of Connection and Disconnection, and 4) Archeology of Relations. We chose to group Themes 1 and 2 and Themes 3 and 4 together as they included elements that were interrelated and overlapped with one another.

COLLECTIVE MÉTISSAGE

Theme 1: Layers of Indifference

When Raphaël [Gani] first drew my attention to the vandalism of the French portion of a bilingual stop sign in the Mission District, it wasn't something that evoked particularly strong emotions in me. Notably this incident had gone completely under the radar of my social media feeds that offered a steady stream of anger and indignation at the treatment and experiences of marginalised people and groups. The blackening over of the word "Arrêt" — an act of negation of not just a language but of a people — failed to emotionally register either within myself, or within the highly social justice-oriented social media ecosystem I inhabit.

Scott

When I first encountered the image of the French word "Arrêt" spray painted out on the stop sign, it confirmed many of presuppositions I had at that time about Alberta — a place hostile to Francophones. I was also surprised that the sign contained French in the first place, as I was socialized in Québec to expect that the French presence in Alberta was already assimilated through the English language. The vandalism then, was banal to me. A predictable enforcement of linguistic assimilation.

Gani

I was not surprised when I first saw the vandalized sign. Despite the high view of French culture I hold as a Coptic Egyptian, the French language as it pertains to Québec has never been something that I have valued from the vantage point of my Albertan identity. Québec has often been the subject of derision in various contexts I have found myself in here in Alberta. We are depicted as the hardworking, earnest, sibling in the Canadian family of provinces that has for so long, tolerated the demands and complaints of the entitled, resentful — even lazy — Québécois. The vandalism of the sign is unsurprising in the context of this Albertan narrative.

Gobran

THEME 2: ENCOUNTERS WITH THE CULTURAL CURRICULUM

One of the reasons this act of vandalism invoked limited emotions concerned my association of the French language with Québec. Growing up in a small mill town in the interior of B.C., I had been conditioned to resent Québec. Despite the ability to pass language laws like Bill 101 that secured the place of French in Québec society and the billions of dollars of transfer payments the province receives every year from the rest of Canada, they were never satisfied. Québec always wanted more. This resentment towards

Growing up in Québec, the only French-speaking majority province in Canada, I was socialized to view Alberta as a hostile place for Francophones. Alberta emerged in the news during my youth mostly through anti-Québécois, anti-sovereigntist headlines. More recently, it was through Albertans' complaints that Québécois were undeserving recipients of equalization payments and deniers of economic growth because they opposed oil pipelines from Alberta. Even my thesis outlined many resistances toward the need to

Frustration with the mandatory imposition of the French language here in Alberta is by no means exclusive or inherent to myself; it is the product of the broader socialization I have received about Francophone perspectives here in Alberta. Despite my genuine desire to practice inclusive instruction as a teacher, I struggle to personally engage with Francophone perspectives that move beyond caricatures of the Québécois. Throughout my own schooling experience, French language instruction felt

Québec came to a head during the sovereignty referendum of 1995. Québec was rejecting a country that our Prime Minister, Jean Chrétien – himself a Quebecker – repeatedly reminded us, was the best in the world.

Scott

learn in English about Francophone perspectives in Alberta's social studies classes. Therefore, vandalization of stop signs confirmed in a way what I knew about that province.

Gani

dispassionate and haphazard ... Interest and appreciation for the language (and the Francophone perspectives bound in and carried by it) were resigned early on as a result.

Gobran

Interpretive Response to Themes 1 and 2

In reading our preceding and subsequent reflections in relation to one another, we noted the limited emotions each of us felt when first learning about the defacement of the French portion of the bilingual stop signs. The lack of surprise on the part of Gani and Gobran, moreover, reflected how this act of vandalism was perceived as largely predictable and banal. Notably, however, this incident did not go wholly unnoticed by the outside community. Leela Sharon Aheer, Alberta's Minister of Culture, Multiculturalism and Status of Women, tweeted: "These actions have no place in our province and must be condemned. Our government values the role of Franco-Albertans and is committed to ensuring the French language and culture flourish in Alberta" (as cited in Naylor, 2020, para. 6). However, the lack of outrage from the general population – even among, as noted by Scott, more progressive elements on social media – indicates the ways Francophone people and culture in Alberta are often not seen as a minoritized group worthy of defending. The absence of care in these moments of controversy, apparent in our own lack of emotional connection to this event, can be viewed as a reaction in and of itself. Drawing on insights from Terror Management Theory [TMT], van Kessel (2019) suggests that when personal worldviews are challenged, there is a tendency to withdraw and distance oneself to avoid deeper engagements that may problematize pre-existing views and beliefs. Thus, the reply of 'who cares?' in the face of a contested commemoration can be seen as a defensive response equal to more emotionally charged and heated reactions such as anger and outrage.

The work of van Kessel and colleagues (2022) suggests there are multiple layers to responses of apathy and indifference in the face of contested commemorations. Following insights from TMT, our responses, apparent in both the preceding and subsequent reflections, were most closely aligned with the defensive strategy of accommodation involving a process

of “appropriating aspects of another worldview into one’s existing worldview to diffuse the perceived threat (e.g., a surface-level inclusion of another worldview, instead of engaging with the deeper differences)” (van Kessel et al., 2022, p. 99).

For Gani, this act of vandalism reconfirmed a worldview rooted in a widely held, and not unfounded belief, in Québec that Albertans are hostile to Francophones and the French language. This incident, moreover, confirmed the “dead ducks” theory that he had learned growing up in Québec, which postulates that it is only a matter of time before Francophones living in the rest of Canada become assimilated into a sea of English speakers (Bérard, 2017). In contrast, the reflections of both Scott and Gobran reflected a worldview that immediately associated the word “Arrêt”, and the motivations behind the vandalization of the stop sign, with a sense of animosity and resentment towards the province of Québec. For Scott, this learned resentment towards Québec – associated *de facto* with Francophones – was formed while growing up in the interior of British Columbia where tropes of Québec’s oversized privileges within the Canadian federation have long held a prominent place in political discourses (Resnick, 2000). For Gobran, stories of hard-working Albertans and lazy Québécois that she had been socialized into, growing up in Alberta, impeded her ability to sympathize with the Francophone community the vandalization affected. This stance, for Gobran, was additionally influenced by her schooling experience learning French that led to a dispassionate relationship with the French language.

The incorporation of this act of vandalism into well-established cultural assumptions and narratives speaks to “the power and sweep of the cultural curriculum” (Wineburg, 2001, p. 248) we had been socialized into, even though we grew up in different socio-cultural contexts and possess differing ethnic, religious, and generational backgrounds. In the case of Scott and Gobran, for example, the narratives used to make sense of this event were strikingly similar. They both immediately associated Francophones with Québec and an antagonistic stance towards the only majority French speaking province in Canada.

Ultimately, our socialization into these societal discourses led to an unwillingness to implicate our own personal and collective positionalities in relation to this act of vandalism. Following the work of Smith (2017) and Donald (2009), the act of spatializing this event outside ourselves and our perceived spheres of responsibility, foreclosed on possibilities to

reimagine patterns of dominance that have unnaturally divided and created exclusions between ourselves and the ongoing presence of Francophone peoples, language, and culture in Albertan society. Such a response works in favour of status quo arrangements as it leaves intact the re-inscription of dominant forms of cultural representations. These kinds of representations negate the possibility of new historical commemorative meanings breaking through the wallpaper of dominance that covers the cultural landscapes of communities (Stanley, 2020).

THEME 3: LAYERS OF CONNECTION AND DISCONNECTION

The vandalized sign was within walking distance of my first apartment in Calgary. My wife and I would regularly attend mass at the towering St. Mary's Cathedral – a building at the heart of the Mission District. Despite spending time here on a regular basis, I was completely ignorant of the history of this place. In returning to the Mission District with new eyes, I began to read the various plaques placed throughout the neighbourhood. I have since learned that St. Mary's was built on the site of the original Notre Dame de la Paix Church, which had been the epicenter of Francophone and Métis community since the late 1800s.

Scott

Inquiring into this vandalized sign led me to realize that I was connected to Calgary in unexpected ways. Verdun (Montréal) – where I lived – used to host a Notre-Dame-de-la-Paix parish: the same name as the Calgary parish that is now called Mission District. My son went to Notre-Dame-de-Lourdes elementary school in Verdun. A school in the Mission District also bears that name - Our Lady of Lourdes: Gobran attended that school complex, now known as St. Mary's. Scott went to a similarly named church nearby.

Understanding these connections led me to realize how I was made to feel disconnected from Alberta, despite evidence that the place was connected to me.

Gani

The existence of the French settlement of Rouleauville in the Mission District has been a fact unbeknownst to myself – even though I attended high school in this area. As a high school student at St. Mary's High School adjacent to St. Mary's Cathedral, I spent many lunch hours walking through the Mission District past signs with the words 'Rouleauville' on them and had my graduation ceremony at St. Mary's Cathedral down the street. Despite these moments of encounter, I never realized that this was an emblem of a Francophone past here in Alberta until I was confronted by the vandalized stop sign.

Gobran



Images retrieved from le Conseil de développement économique de l'Alberta (CDÉA, 2012).

THEME 4: ARCHEOLOGY OF RELATIONS

Not knowing the history of this place invoked a kind of sadness. As an inhabitant of North America, we live in a kind of no-place. The histories we learn in schools are always about other people in another place, leaving us largely ignorant of the histories in the places we live. Such forgetting exists within my own history and identity. My family on my mother's side is from Louisiana and my great grandmother's maternal language was French. However, while my grandmother could understand French, my mom never learned to speak the language as children who spoke French in school were laughed at and ridiculed. These dynamics parallel the ways the history of Francophone and Métis peoples in Calgary was actively blackened out in an act of erasure – both literal and symbolic.

Scott

Understanding that connection with Rouleauville through the name of the Catholic parish I inhabited led me to realize how I was made to feel disconnected from Alberta, despite evidence that the place was connected to me. Realizing my connection to a stop sign in Calgary may seem benign at first. The exercise makes me realize the connection I have with a place that I thought was rather foreign to my history as a French-speaking Quebecer... This exercise in *métissage* made me understand that I was related not only to Calgary, but also implicated in complex tensions over whose language group should be learned about, be it through a sign that only says "ARRÊT" and "STOP" and not also Indigenous terms such as "sokai'pii" (the Blackfoot word for stop)

Gani

If it were not for the ways I was confronted with the history of the French here in Alberta through the sign and conversations about its significance, I likely would have continued to not know this history ... This disjunction may even reinforce my attitude towards Francophones in Canada, because their complex history of exclusion and rejection in Canada is held up to the impossible measure of admiration held for the French outside of Québec (e.g., France). This dissonance seems to create a barrier between me and the encounter that I could have with the perspectives embodied by this vandalised sign, and perhaps inhibit my ability to see the various ways I have interacted with the place and space of the sign without knowledge of its Francophone history.

Gobran

Interpretive Response to Themes 3 and 4

Through our inquiring into the significance of the vandalized stop signs, our links to Catholicism emerged as an unexpected common point of connection – whether it was Scott and Gobran's connections to St-Mary's Church, or Gani and Gobran's connections to the shared names of Notre-Dame-de-la-Paix parish and Our Lady of Lourdes schools in both Calgary and Verdun, Québec. The presence of these sites in the Mission District speak to the ways the French language and Francophone culture has been historically tied to this triad of Catholic institutions – church, parish, and school – around which the village of Rouleauville was first established (Foran, 2004; Frenette, 1998). While the bilingual stop sign did not commemorate Catholicism per se, these institutions, established by French-Canadiens, were the most visible part of Francophone heritage

that continues to live on in both the Mission District of Calgary and in our lives.

However, as noted in both Scott and Gobran's reflections, despite strong connections to the Mission District, the Francophone histories that live in this place were completely unknown. In other words, even if Calgary's French-speaking heritage was part of our lives – Scott went to Church there, Gobran to school, Gani lived in the similarly named parish in Québec – we were disconnected from these links due to the ways they had “been 'painted over' by mainstream interpretations of official history” (Donald, 2004, p. 23).

Notably, Scott's reflection was attuned to the links between Francophone and Métis peoples at the time of the establishment of Rouleauville. However, reflecting on the ways commemorations – even minoritized ones – simultaneously promote a process of both remembering and forgetting (Jović, 2004), the addition of French on these stop signs only recognized the language of French- and English-speaking settlers who sought to colonize this place. Notably, the bilingual stop signs, as noted by Gani, did not include the languages of Indigenous peoples. The absence of the Michif or Blackfoot word for stop on these signs further cemented the collective occlusion (Wineburg, 2001) of the historical and ongoing “presence and participation” (Donald, 2009, p. 10) of Indigenous peoples in what is now known as the Mission District. Spurred on by our socialized ignorance of this history, through a process of further inquiry we learned that “the antecedent to Rouleauville (and, indeed, Calgary as well) was the Métis settlement along the Elbow. Métis families who remained in the area long-term tended to coalesce around the Roman Catholic mission ... [that] would eventually become Rouleauville in 1900” (Hilterman, 2020, para. 11). In learning about the contributions of Métis peoples to the city we now know as Calgary, we were able to begin to uncover an additional layer of the history of this place that continues to be obscured and largely forgotten. Notably, descendants of Métis families who inhabited the Mission District continue to live in Calgary today, yet Métis histories and contributions to the city remain little known and are routinely overlooked (Bergum, 2025).

Through beginning to uncover a history of this place that was unknown to us, the “everyday taken-for-grantedness” of Rouleauville's origins was interrupted and unsettled in ways that expanded seemingly fixed notions of cultural heritage that have come to mark, name, and story this site (Dixon, 2010). However, despite peeling “back the layers of memory that

are encapsulated” (Donald, 2004, p. 23) in the image of the defaced stop sign, when reading our threads in relation to one another, our ongoing sense of disconnection to this artifact was still apparent.

The pressure to conform through processes of socialization into dominant identities is often so strong that it can lead to cultural suppression – even among those who have direct ancestral ties to Francophone identities and memories. This was the case for Delores Rouleau Woolrich, the granddaughter of Justice Rouleau after whom Rouleauville was named. In a letter submitted to Calgary City Council supporting the instalment of the bilingual stop signs, Rouleau Woolrich (2019) wrote:

Although my great-grandfather played a significant role in establishing Calgary’s historic French Quarter, my father Charles Rouleau, unfortunately downplayed all ties to his French-Canadian heritage and never spoke of the important role played by his father Charles-Borromee and my great-uncle Dr. Edouard Hector Rouleau. (para. 3)

Rouleau Woolrich went on to note that she did not learn about this history through her own family, but rather through a teacher at St. Mary’s school in the Mission District where she attended grade school.

This testimony links back to a common denominator we each felt: a socialized disconnection toward Francophones in Alberta and Calgary. However, through recovering the original etymological meaning of commemoration, a new point of connection was created. Stated simply, we were able to find a sense of connection in uncovering our socialized feelings of disconnection. By re-telling our lives in this way, new forms of networked relations emerged (*réseautage* in French) that provided the opportunity to reread our own histories in relation to the histories of this place (Donald, 2004). In this way, our collective *métissage* both attended to differences but also created “something new in the same movement – one that addresses the past while imagining new relations and solidarities” (Chambers et al., 2008, p. 142). Once our stories of personal (dis)connections had been told, the new relations and solidarities that emerged from this learning could no longer be ignored as we oriented ourselves towards future ways of relating to the place now called the Mission District of Calgary.

CONCLUSION

Returning to the question guiding this study concerning what can be learned and unlearned by inquiring into the historical and contemporary connections that link us to the vandalized bilingual stop signs in the Mission District of Calgary, two broad insights emerged. In the first instance, our study demonstrates that any attempt to engage with the space of contested minoritized commemorations must address the distinct challenges of these forms of commemorations. This includes the likelihood that people coming into the space of a minoritized commemoration – whether contested or not – may initially feel a sense of disconnection and estrangement due to the ways the peoples, histories, and memories they seek to honor are often not part of the cultural curriculum of a society. Educators' role becomes two-fold: to help unpack the ways socialization shapes how we come to relate to a minoritized commemoration and its contestation, while also surfacing, and helping forge, links and connections to occluded memories that these commemorations point to.

The second significant insight that we believe this study offers is to show how collective *métissage* (Chambers et al., 2008) addresses the complex task of fostering connections. Through the qualitatively different relationship that we developed in relation to this historical artifact, and its associated place and peoples, our orientation towards the mandate to engage Francophone perspectives and histories in K-12 classrooms in Alberta was transformed. This insight became grounded in Indigenous and hermeneutic insights on knowledge and knowing where, as Hanson (2018) indicates, “putting learning into action is ... a matter of building relational understandings” (pp. 321-322). Taken as a whole, our study showed that such relational understandings require taking seriously an “address” (Gadamer, 1960/2004), which calls on us to implicate our positionalities, identities, and lived histories into the response that follows.

REFERENCES

- Andrews, M. (2015). Poppies, Tommies and remembrance: Commemoration is always contested. *Soundings: A journal of politics and culture*, 58, 104-115. <https://www.muse.jhu.edu/article/565763>
- Arellano, G. (2021, January 11). Column: A Black Lives Matter mural keeps getting defaced. Its artist always returns. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/california/story/2021-01-11/black-lives-matter-mural-sylmar-utility-box>
- Aunger, E. (2005). One language and one nationality: The forcible constitution of a unilingual province in a bilingual country (1870–2005). In R. T. Connors & J. M. Law (Eds.), *Forging Alberta's constitutional framework* (pp. 103–135). University of Alberta Press.
- Banjeglav, T. (2012). Conflicting memories, competing narratives and contested histories in Croatia's post-war commemorative practices. *Politička misao*, 49(5), 7-31. <https://hrcak.srce.hr/en/clanak/146490>
- Bérard, F. (2017). *Charte canadienne et droits linguistiques : Pour en finir avec les mythes*. Les Presses de l'Université Laval.
- Bergum, D. (2025, July 10). *Opinion: It's time for Calgary to remember its Métis roots*. Otipemisiwak Métis Government. <https://albertametis.com/news/opinion-its-time-for-calgary-to-remember-its-metis-roots/>
- Black, C. (2017, September 1). Conrad Black: our society is under attack – from vilifying John A. to antifa. *National Post*. <https://nationalpost.com/opinion/conrad-black-our-society-is-under-attack-from-vilifying-john-a-to-antifa>
- CBC News (2020, August 29). Activists topple statue of Sir John A. Macdonald in downtown Montreal. *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/defund-police-protest-black-lives-matter-1.5705101>
- CDÉA. (2012). *Guide pédestre Rouleauville: Le quartier historique francophone de Calgary*. Le Conseil de développement économique de l'Alberta (CDÉA). https://francophonie-calgary.ca/wp-content/uploads/2021/04/Guide_Rouleauville.pdf
- Chambers, C., Hasebe-Ludt, E., Donald, D., Hurren, W., Leggo, C., & Oberg, A. (2008). Métissage: A research praxis. In Knowles, J. G., & Cole, A. L. (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 141-153). SAGE Publications.
- Communications Nova Scotia. (2023, February 21). Province to introduce bilingual stop signs in Acadian communities. News Releases. <https://novascotia.ca/news/release/?id=20210705006>
- Daschuk, J. (2013). *Clearing the plains: Disease, politics of starvation, and the loss of Indigenous life*. University of Regina Press.
- den Heyer, K. (2017). Editor's provocation: On history, fantasia, and sacred commemoration. *Canadian Social Studies*, 49(1), 4-7. <https://canadian-social-studiesjournal.educ.ualberta.ca/content/articles>
- Dixon, S. (2010). Mexico City's Indios Verdes: Exploring cultural processes using public memorials. *Journal of Geography*, 109(2), 54–60. <https://doi.org/10.1080/00221341003731263>
- Donald, D. (2004). Edmonton pentimento: Re-reading history in the case of the Papaschase Cree. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2(1), 21-54. <https://jacs.journals.yorku.ca/index.php/jacs/article/view/16868>

- Donald, D. (2009). Forts, curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining decolonization of Aboriginal-Canadian relations in educational contexts. *First Nations Perspectives: The Journal of the Manitoba First Nations Education Resource Centre*, 2(1), 1–24. <http://www.mfnerc.org/resources/fnp/volume-2-2009/>
- Ebrahimji, A. (2020, July 1). Confederate statues are coming down following George Floyd's death. Here's what we know. CNN. <https://www.cnn.com/2020/06/09/us/confederate-statues-removed-george-floyd-trnd/index.html>
- Foran, T. P. (2004). *"Toutes les nations du monde": Building a multi-ethnic and multi-lingual faith community in Southern Alberta, 1905-1916* [Unpublished master's thesis]. University of Calgary. <https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/42406>
- Foster, M. (2020, June 8). UK protesters topple statue of slave trader Edward Colston in Bristol. CNN. <https://www.cnn.com/2020/06/07/europe/edward-colston-statue-bristol/index.html>
- Frenette, Y. (1998). *Brève histoire des Canadiens français*. Boréal.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans., 2nd ed.). Continuum. (Original work published 1960).
- Gani, R. (Host) (2022a, February 25). Addressing socialized resistances to teaching Francophone perspectives in the social studies classroom with Raphael Gani [Audio podcast episode]. In *Ed Students in Conversation*. <https://www.speaker.com/episode/addressing-socialized-resistances-to-teaching-francophone-perspectives-in-the-social-studies-classroom-with-raphael-gani-48868669>
- Gani, R. (2022b). *Whose Francophone perspectives? The history, meanings, legitimacy and implementation of an Alberta social studies curriculum mandate* [Doctoral dissertation, University of Ottawa].
- Gani, R., & Scott, D. (2017). Social studies teachers' resistance to teaching Francophone perspectives in Alberta. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 15(1), 34-48. <https://www.history.org.uk/publications/categories/304/resource/9280/the-international-journal-volume-15-number-1>
- Gaudry, A. & Leroux, D. (2017). White settler revisionism and making Métis everywhere: The evocation of Métissage in Québec and Nova Scotia. *Critical Ethnic Studies*, 3(1), 116–142. <https://doi.org/10.5749/jcritehstud.3.1.0116>
- Gaudry, A. (2017). Is elevating Sir John A. Macdonald really worth it? Hitting the reset button on Canada's founding narrative in the classroom. *Canadian Social Studies*, 49(1), 7-10. <https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles>
- Gaye, G. (2021, 25 Mars). Sept panneaux de signalisation bilingues vandalisés à Calgary. Le Franco. <https://lefranco.ab.ca/francophonie-pr/2021/03/25/sept-panneaux-signalisation-bilingues-vandalises-calgary-mission/>
- Gibson, L. (2021). View of the case for commemoration controversies in Canadian history education. *Canadian Journal of Education*, 44(2), 434-464. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4451/2997>
- Gobran, J. (2019a). Contested commemorations with Jessica Gobran – A dialogue 1 [Audio podcast]. VoicEd Radio. https://voiced.ca/podcast_episode_post/contested-commemorations-with-jessica-gobran-a-dialogue-1/
- Gobran, J. (2019b). Contested commemorations with Jessica Gobran – A dialogue 1 [Audio podcast]. VoicEd Radio. https://voiced.ca/podcast_episode_post/contested-commemorations-with-jessica-gobran-a-dialogue-2/
- Government of Alberta. (2022). Francophone heritage in Alberta. Alberta.ca. <https://www.alberta.ca/francophone-heritage.aspx#jumplinks-2>

- Hanson, A. (2018). Relational encounters with Indigenous literature. *McGill Journal of Education*, 53(2), 312-330. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9516/7356>
- Hasebe-Ludt, E., Chambers, C. M., & Leggo, C. (2009). *Life writing and literary métissage as an ethos of our times*. Peter Lang.
- Hilterman, M. (2020, November 16). The Métis of Rouleauville. *RETROactive: Exploring Alberta's Past*. <https://albertahistoricplaces.com/2020/11/16/the-metis-of-rouleauville/>
- Holmes, C. E., & Loehwing, M. (2016). Icons of the old regime: Challenging South African public memory strategies in #RhodesMustFall. *Journal of Southern African Studies*, 42(6), 1207-1223. <https://doi.org/10.1080/03057070.2016.1253927>
- Jović, D. (2004). 'Official memories' in post-authoritarianism: An analytical framework. *Journal of Southern Europe and the Balkans* 6(2), 97-108. <https://doi.org/10.1080/1461319042000242001>
- La Croisée. (2019, June 12). Des panneaux de signalisation bilingues à Calgary. *Radio-Canada Alberta*. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/la-croisee/segments/entrevue/121717/rouleauville-franophonie-panneaux-bilingue-calgary-mission>
- Lifsey, J. (2022, August 19). Man believed to have vandalized Rainbow Crosswalk arrested after barricade. *46 News*. <https://www.cbs46.com/2022/08/19/vandal-strike-again-arlantas-rainbow-crosswalks-federal-reserve-overnight/>
- Lowrie, M. (2020, August 29). Protesters in Montreal topple John A. Macdonald statue, demand police defunding. *Global News*. <https://globalnews.ca/news/7305972/protesters-in-montreal-topple-john-a-macdonald-statue-demand-police-defunding/>
- Lucs, I. (2021, October 8). Stratford's new rainbow pride crosswalk vandalized by 'hate-motivated' graffiti: police. *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/canada/kitchener-waterloo/stratford-pride-rainbow-crosswalk-vandalized-1.6205195>
- Milloy, J. S. (1999). *"A national crime": The Canadian government and the residential system, 1879 to 1986*. Winnipeg: The University of Manitoba Press.
- Moules, N. J., Field, J. C., McCaffery, G. P., & Laing, C. M. (2014). Conducting hermeneutic research: The address of the topic. *Journal of Applied Hermeneutics* 7, 1-13. <https://doi.org/10.11575/jah.v0i0.53242>
- Naylor, D. (2020, May 23). Bigots deface French signs in historic Calgary neighbourhood. *Western Standard*. https://www.westernstandard.news/news/bigots-deface-french-signs-in-historic-calgary-neighbourhood/article_fabde5ee-3408-519c-8560-26ddea416434.html
- O'Malley, V., & Kidman, J. (2018). Settler colonial history, commemoration and white backlash: Remembering the New Zealand Wars. *Settler Colonial Studies*, 8(3), 298-313. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2017.1279831>
- Online Etymology Dictionary. (2022). Commemoration. <https://www.etymonline.com/word/commemoration>
- Pearson, H. (2019, June 17). This Calgary neighbourhood will soon have bilingual stop signs. *Global News*. <https://globalnews.ca/news/5400557/calgary-neighbourhood-bilingual-stop-signs/>
- Resnick, P. (2000). *The politics of resentment: British Columbia regionalism and Canadian unity*. IRPP.
- Richardson, G. (2002). *The death of the good Canadian*. Peter Lang.
- Ross, S. (2003). Bishop JT McNally and the Anglicization of the Diocese of Calgary: 1913-1915. *Historical Studies*, 69, 85-104.

Rothberg, M. (2009). *Multidirectional memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford University Press.

Rouleau Woolrich, D. (2019, June 12). Support for the HRBSS – Historic Rouleauville bilingual stop signs initiative [letter to councillor Jeremy Farkas]. <https://pub-calgary.escrimemeetings.com/filestream.ashx?DocumentId=97637>

Scott, D., Tupper, J., & Gobran, J. (2022). Framing citizenship and citizenship formation for preservice teachers: A critical review of prominent trends in the research literature. *Democracy & Education*, 30(2), 1-12. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol30/iss2/2>

Scott, D. & Van Kessel, C. (2017). Introduction to special issue. *Canadian Social Studies*, 49(1), 1-3. Retrieved from <https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles#chapter1>

Smith, A. (2020, May 23). Bilingual sign vandalism in historic Mission district comes with 'silver lining'. *Calgary Herald*. <https://calgaryherald.com/news/bilingual-sign-vandalism-in-historic-mission-district-comes-with-silver-lining>

Smith, B. (2017). Reconsidering the summer residence: The city-text, historical commemoration and banal settler geography. *Canadian Social Studies*, 49(1), 24-30. <https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles>

Stanley, T. (2020). Commemorating John A. Macdonald: Collective remembering and the structure of settler colonialism in British Columbia. *The British Columbian Quarterly* (204), 89-113. <https://doi.org/10.14288/bcs.v0i204.191488>

Statistics Canada. (2016). Census in Brief: Languages used in the workplace in Canada. Statistics Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/assa/fogs-spg/Facts-pr-eng.cfm/?LANG=Eng&GK=PR&GC=48&TOPIC=5>

Suchet, M., & Mekdjian, S. (2016). *Artivism as a form of urban translation: An interdisciplinary hypothesis*. McGill-Queen's University Press. <https://shs.hal.science/halshs-01437039/file/Artivism%20as%20a%20Form%20of%20Urban%20Translation.pdf>

Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>

The Confluence Historical Site and Parkland. (2024). *Unravelling complex stories*. <https://www.theconfluence.ca/about-the-confluence>

Toombs, A. (2022, April 24). Sir John A. Macdonald: Historians weigh in on renaming Calgary junior high school. *Liwire Calgary*. <https://liwirecalgary.com/2022/04/24/sir-john-a-macdonald-renaming-calgary-junior-high-school/>

Toy, A. (2020, May 23). French portion of bilingual stop sign vandalized in Calgary. *Global News*. <https://globalnews.ca/news/6979423/french-bilingual-stop-signs-vandalized-calgary/>

van Dyk, S. (2021, August 20). Artist and organizers shocked as Black Lives Matter mural in Quebec City defaced in just 3 days. *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/blm-mural-quebec-city-vandalism-1.6148213>

van Kessel, C. (2019, August 1). In the classroom. *The Grim Educator*. <https://openeducationalberta.ca/grimeducator/chapter/in-the-classroom/>

van Kessel, C., Jacobs, N., Catena, F., & Edmonson, K. (2022). Responding to worldview threats in the classroom: An exploratory study of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 97-109. <https://doi.org/10.1177/002248712110519>

Vincent, N. (2017). Arrêt ou stop? Retour sur près d'un siècle de débat dans la presse écrite au Québec. *Francophonies d'Amérique*, (42-23), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1054034ar>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

DAVID SCOTT is an Associate Professor at the University of Calgary's Werklund School of Education. His research examines the challenges and complexities of large-scale curriculum change, with a particular focus on how non-Indigenous educators negotiate curricular directives to engage Indigenous philosophies and historical experiences. Dr. Scott is currently a co-applicant on a SSHRC Partnership Grant, Thinking Historically for Canada's Future, which focuses on history education in Canada. scottd@ucalgary.ca

RAPHAËL GANI is an assistant professor of history education at Université Laval. He studies curricular translation, which is the translation of curricula at the legal, linguistic, political and pedagogical levels. His research is oriented around the perennial question of the single curriculum: should all students in an educational jurisdiction like Quebec follow the same curriculum for a subject like history? If not, what are the alternatives? raphael.gani@fse.ulaval.ca

JESSICA GOBRAN is an M.A. student in Curriculum & Learning at the University of Calgary's Werklund School of Education. Funded by the Social Sciences and Humanities Research Council, her research examines how mandated social studies curricula shape student identities and sense of historical consciousness. She is a graduate researcher with the Thinking Historically for Canada's Future SSHRC Partnership Grant and a practicing social studies teacher in Calgary, Alberta. jessica.gobran@ucalgary.ca

DAVID SCOTT est professeur agrégé à la Werklund School of Education de l'Université de Calgary. Ses recherches portent sur les défis et les complexités liés aux changements à grande échelle dans les programmes d'études, en particulier sur la manière dont les éducateurs non autochtones négocient les directives curriculaires afin d'intégrer les philosophies et les expériences historiques autochtones. Le Dr Scott est actuellement co-candidat à une subvention de partenariat du CRSH, intitulée « Penser historiquement pour l'avenir du Canada », qui porte sur l'enseignement de l'histoire au Canada. scottd@ucalgary.ca

RAPHAËL GANI est Professeur adjoint à l'Université Laval en didactique de l'histoire, Raphaël Gani étudie la traduction curriculaire. Il s'intéresse à la traduction des programmes d'études au niveau légal, linguistique, politique et pédagogique. Ses recherches visent à offrir des réponses à la question pérenne du programme unique : l'ensemble des élèves d'une juridiction éducative comme le Québec devrait-il suivre le même programme pour une matière comme l'histoire ? Si non, quelles sont les alternatives ? raphael.gani@fse.ulaval.ca

JESSICA GOBRAN est étudiante à la maîtrise à la Werklund School of Education de l'Université de Calgary. Financée par le Conseil de recherches en sciences

humaines, sa recherche examine comment les programmes d'études sociales obligatoires façonnent l'identité des élèves et leur sens de la conscience historique. Elle est chercheuse diplômée dans le cadre de la subvention de partenariat du CRSH « Penser historiquement pour l'avenir du Canada » et enseigne les études sociales à Calgary, en Alberta. jessica.gobran@ucalgary.ca

PERCEPTIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DES GARÇONS À L'ÉGARD DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE AU SECONDAIRE : DES MARQUES D'AFFECTIVITÉ, D'ATTIRANCE ET DE VIOLENCE SE DESSINENT

CARL BEAUDOIN *Université du Québec à Trois-Rivières*

GABRIEL BARBEAU-HÉNAULT *Université de Sherbrooke*

Historique de l'article : Soumis 16 juin 2021 | Accepté 02 mars 2023 | Prépublication en ligne 19 février 2026 | Publié 13 juillet 2026

RÉSUMÉ. Cet article¹ a pour but de décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons concernant la relation enseignant-élève (REÉ au secondaire. Située dans une perspective qualitative interprétative, cette étude met en exergue les propos du personnel enseignant et des garçons, analysés selon une approche thématique. Les principaux résultats montrent que des enseignants témoignent répondre difficilement aux besoins affectifs des garçons, que des enseignantes évoquent subir de la violence des garçons et que ceux-ci déclarent éprouver une attirance envers leurs enseignantes. Ces résultats soulèvent des questions relatives à l'affectivité, à la violence et à l'attirance dans la REÉ.

TEACHERS' AND BOYS' PERCEPTIONS OF THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN HIGH SCHOOL: SIGNS OF AFFECTIVITY, ATTRACTION, AND VIOLENCE EMERGE

ABSTRACT. This article aims to describe the reported perceptions of teachers and boys regarding the teacher-student relationship (TSR in high school. Anchored in a qualitative interpretative research perspective, this study thematically analyzes the comments made by teachers and boys. The main results show that some male teachers report difficulty responding to boys' emotional needs. In addition, some female teachers report experiencing psychological and physical violence from boys. Some of the boy students report feeling attracted to their female teachers. These results raise questions about the roles of affectivity, attraction, and violence in the TSR.

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. Cette œuvre est sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION • VOL. 60 N° 2 SPRING 2026

DOI: <https://www.doi.org/10.26443/mje/rsem.v60i2.10057>

Depuis plus d'une vingtaine d'années, les décideurs politiques québécois ont été préoccupés par la question de la persévérance et de la réussite scolaires des élèves, et plus spécialement celle des garçons. Déjà en 2004, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ([MELS], 2004) publiait le document *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective* dans lequel on fait état du retard scolaire des garçons et de la nécessité de mettre en place des mesures concrètes pour soutenir leur réussite. Sur le plan de la recherche, bon nombre de chercheurs québécois ont d'ailleurs mis en évidence à ce jour la tendance des garçons à moins bien réussir que les filles et les facteurs pouvant expliquer cet écart de réussite (p. ex., adhésion des garçons à certains stéréotypes de genre défavorables sur le plan scolaire, faible présence d'hommes enseignants) (Bouchard et St-Amant, 1996; Cloutier, 2004; Lemery, 2004; Royer, 2010). De même, des études ont exploré l'hypothèse voulant que la faible représentativité des hommes en enseignement primaire et secondaire serait en cause dans l'apparition des difficultés scolaires des garçons (Beaudoin, 2022; Lamarre, 2019; Royer, 2010). À notre connaissance, aucune étude ne montre qu'une plus grande représentativité des hommes en éducation contribuerait à la réussite scolaire des garçons (Beaudoin, 2021; Hansen et Quintero, 2018).

À ce sujet, il ressort tout de même qu'une relation enseignant-élève (REÉ) de qualité, que nous qualifions également de positive, est susceptible de soutenir les élèves, qu'ils soient filles ou garçons, à la fois sur les plans affectif, social et scolaire (Beaudoin, 2021, 2022; Joyce et Early, 2014; Liu et al., 2015). De fait, l'établissement d'une REÉ positive est lié à l'engagement scolaire des élèves (Danielsen et al., 2010) et à l'amélioration de leurs comportements en classe (Bernstein-Yamashiro et Noam, 2013). Mentionnons qu'une REÉ positive a des effets encore plus bénéfiques auprès des élèves rencontrant des difficultés comportementales (Fallu et Janosz, 2003; ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). À l'opposé, la présence d'une REÉ négative accentue le stress chez les élèves (Putwain et al., 2016) et a un effet négatif sur leur motivation et leur engagement scolaires (De Meyer et al., 2014; Joyce et Early, 2014). D'ailleurs, on observe que les garçons entretiennent généralement des relations plus conflictuelles et distantes que les filles avec le personnel enseignant (Jerome et al., 2009; Koepke et Harkins, 2008). De leur côté, tant les enseignants que les enseignantes décrivent leurs relations avec les garçons comme étant plus conflictuelles qu'avec les filles (Spilt et al., 2012). En effet, les garçons sont plus portés à manifester de mauvais comportements en classe comparativement aux filles (Clark et al., 2008). Il est également connu que les élèves qui ont des interactions

négatives avec le personnel enseignant ont tendance à manifester plus de comportements agressifs à son endroit comme pousser ou frapper (De Laet et al., 2015; De Laet et al., 2016).

Cela dit, des études québécoises ont documenté le phénomène de la violence subie par le personnel enseignant au secondaire (Bowen et al., 2018; Villeneuve et al., 2018). Celui-ci rapporte subir de plus en plus d'agressions, qu'elles soient physiques ou psychologiques, de la part des élèves, notamment ceux issus des classes d'adaptation scolaire et sociale (Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ, 2019). Qui plus est, les résultats de Villeneuve et al. (2018) révèlent que les enseignantes ont deux fois plus de risque que les enseignants d'être intimidées sur les réseaux sociaux (p. ex., menaces, rumeurs, moqueries) par leurs élèves.

Dans ce contexte, il appert pertinent de nous pencher sur les déterminants de la REÉ sur le plan affectif afin de mieux comprendre comment s'opère la dynamique relationnelle entre le personnel enseignant et les élèves.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Relation enseignant-élève sur le plan affectif

Selon la perspective de l'attachement de Bowlby (1982), le personnel enseignant qui développe une REÉ chaleureuse, sécurisante et soutenante avec les élèves est susceptible d'être considéré comme un modèle d'attachement non parental positif (Bergin et Bergin, 2009). Au sujet de la continuité du modèle d'attachement jusqu'à l'adolescence, Bowlby (1982) soutient qu'il varie peu contrairement à la figure d'attachement qui, elle, change pour le conjoint ou la conjointe, des amis proches ou le personnel enseignant. La continuité du modèle d'attachement des élèves du secondaire peut être rompue par des facteurs environnementaux perturbants vécus lors des étapes développementales de l'adolescence (Bowlby, 1982), notamment dans le cas de dépressions, de consommation de psychotropes, de violence physique ou sexuelle, de pauvreté ou de relations familiales conflictuelles (Lamas et al., 2010). Dans ces conditions, le modèle d'attachement confiant des élèves a tendance à passer à celui d'attachement anxieux dans près de 90 % des cas (Lewis et al., 2000). Ainsi, les élèves qui maintiennent un attachement sécurisant avec le personnel enseignant sont plus enclins à explorer leur environnement et, par le fait même, à s'engager dans le processus d'apprentissage (Fredriksen et Rhodes, 2004; Virat, 2016).

Pianta et Stuhlman (2004) ont proposé de mesurer la REÉ à partir de deux dimensions, soit la proximité et le conflit. D'une part, la proximité se caractérise par la chaleur et par l'ouverture à la communication entre le

personnel enseignant et les élèves (Pianta et Stuhlman, 2004; Verschueren et Koomen, 2012). À ce sujet, les résultats de Engels et al. (2020) et de Hughes et Cao (2018) montrent que des relations étroites et positives contribuent favorablement aux résultats scolaires des élèves du secondaire. D'autre part, le conflit se caractérise par la présence de tensions, de désaccords de même que de cognitions négatives entretenues de part et d'autre entre le personnel enseignant et les élèves (Engels et al., 2020; Henricsson et Rydell, 2004; Tourigny, 2013; Verschueren et Koomen, 2012). Ainsi, il s'avère qu'une REÉ négative peut nuire à l'engagement et à la réussite scolaire des élèves (Roorda et al., 2017). De précédentes études menées sur la REÉ ont mis en évidence une troisième dimension pour mesurer la REÉ, soit la dépendance. Celle-ci fait référence à la confiance démesurée accordée par les élèves au personnel enseignant ainsi qu'à la possessivité qu'ils manifestent à son endroit (Pianta, 2001; Verschueren et Koomen, 2012). Cependant, il importe de souligner qu'il a été montré par plusieurs chercheurs que la dimension de dépendance ne permettait pas de bien mesurer la qualité de la REÉ (Koomen et al., 2012; Pianta et Stuhlman, 2004).

Objectifs de recherche

Considérant que la présence d'une REÉ de qualité est susceptible de soutenir les garçons sur le plan scolaire et que ces derniers ont tendance à vivre davantage de REÉ conflictuelles que les filles à l'école, il convient d'examiner plus en profondeur les perceptions du personnel enseignant et des garçons du secondaire à l'égard de la REÉ. Pour mener cette entreprise, nous poursuivons deux principaux objectifs de recherche :

1. Décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant à l'égard des relations qu'il entretient avec les garçons;
2. Décrire les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant.

MÉTHODE

Située dans une approche qualitative interprétative, cette étude vise à décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement. Dans les prochaines lignes, nous aborderons l'échantillon à l'étude ainsi que les stratégies de collecte et d'analyse des données utilisées.

Les participants

De manière à constituer notre échantillon, nous avons d'abord sollicité par téléphone ou par courrier électronique les directeurs d'écoles secondaires de la région du Centre-du-Québec afin de connaître leur intérêt pour participer à notre recherche. Après avoir obtenu une réponse favorable de la part de deux d'entre eux, nous avons rencontré le personnel enseignant de 2^e année du secondaire, toutes matières confondues, et les garçons de ces deux écoles participantes. Au total, notre échantillon de convenance comprenait 18 enseignants, 19 enseignantes et leurs élèves, soit 86 garçons âgés de 12 à 13 ans. Concernant les 18 enseignants, ils sont âgés de 28 à 50 ans. L'âge médian est de 35 ans. Les hommes ont en moyenne 10 ans d'expérience en éducation. Pour ce qui est des 19 enseignantes, elles sont âgées de 26 à 55 ans. Les femmes ont un âge médian de 34 ans. Les femmes ont en moyenne 12 ans d'expérience en enseignement.

Les stratégies de collecte de données

De prime abord, nous espérions procéder à la collecte de données par le biais d'entrevues semi-dirigées individuelles, mais les participants ont réclamé des groupes de discussion et un questionnaire d'enquête. Plusieurs ont fait part de leur volonté que soient formés des groupes de discussion pour permettre de reproduire la dynamique des échanges qui s'opèrent généralement entre les membres du personnel enseignant sur ces questions. Les participants soutenaient qu'il s'agissait aussi d'une façon pour eux de faciliter le développement et l'expression de leur point de vue sur certaines questions. De plus, d'autres membres du personnel enseignant n'étaient pas prêts à participer à une entrevue semi-dirigée préférant que leur soit soumis un questionnaire d'enquête pour qu'ils puissent prendre le temps de réfléchir à la maison aux questions posées. Sans ces adaptations, les participants auraient abandonné la recherche. Cette prise en compte des besoins des répondants concernant la collecte de données demeure conforme aux principes de l'approche qualitative-interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Mentionnons que les questions relatives à la REÉ posées, lors de la collecte de données et pour l'ensemble des stratégies, ont porté entre autres sur le climat de classe, la sensibilité du personnel enseignant, la gestion des comportements, la compréhension du contenu enseigné et la qualité des rétroactions. Comme le montre le Tableau 1, les enseignants, les enseignantes et les garçons ont choisi de participer à l'une ou à l'autre des stratégies de collecte de données.

TABLEAU 1. Répartition des participants selon la stratégie de collecte de données

Stratégie de collecte de données	Enseignants	Enseignantes	Garçons
Entrevue semi-dirigée	5	7	8
Groupe de discussion	10	10	24
Questionnaire d'enquête	3	2	54
Total	18	19	86

L'entrevue semi-dirigée

Nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée afin d'accéder plus facilement aux perceptions des participants à l'égard de leurs relations. Bien que nous ayons abordé avec les participants les thèmes ou les questions selon l'ordre et la logique des propos tenus lors de l'entrevue semi-dirigée, nous avons su tirer profit de la souplesse de cette dernière pour accéder plus aisément à leurs perceptions à l'égard de leurs relations (Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, pour le personnel enseignant, nous avons rencontré individuellement 5 hommes et 7 femmes. Près d'une vingtaine de questions ouvertes leur ont été posées (p. ex., Quelle est votre proximité affective avec les garçons et les filles?). Les questions ont été formulées sur la base du cadre de référence, c'est-à-dire des concepts de proximité et de conflit (Pianta et Stuhlman, 2004) de même que de la perspective de l'attachement de Bowlby (1982). Concernant les élèves, 8 garçons ont participé individuellement aux échanges et ont répondu à une douzaine de questions ouvertes (p. ex., Comment décris-tu tes relations avec le personnel enseignant?).

Le groupe de discussion

Nous avons également privilégié le groupe de discussion. Le schéma de groupe de discussion comptait près de 20 questions ouvertes soumises au personnel enseignant, soit 10 hommes et 10 femmes répartis en 4 groupes mixtes (p. ex., Avez-vous déjà vécu des conflits avec les élèves? Si oui, est-ce davantage avec les garçons que les filles? Quelle est la nature des conflits vécus avec les garçons et les filles?). Nous avons rencontré 24 garçons au total, divisés en 4 groupes de 6. Un total de 12 questions ouvertes leur ont été posées (p. ex., Est-ce que tu trouves que le personnel enseignant se rend disponible pour toi? Pourquoi?). Ce type d'exercice nous a permis d'approfondir les réponses des participants puisque cette tribune leur permettait de les expliquer plus en détail, de mettre en évidence les expériences vécues ayant contribué à forger leurs perceptions de même que

de clarifier les émotions et les sentiments en présence à la lumière des propos tenus (Geoffrion, 2010).

Le questionnaire d'enquête

Comme certains participants ont exprimé leur besoin de temps et de réflexion pour répondre aux questions posées dans le cadre de cette étude, nous avons eu recours au questionnaire d'enquête (Blais et Durand, 2009). Cette stratégie s'est avérée pertinente puisqu'elle a conduit le personnel enseignant et les garçons à exprimer leurs pensées de manière plus approfondie par écrit. Pour le personnel enseignant, le questionnaire d'enquête comptait près de 15 questions ouvertes et a été rempli par 3 hommes et 2 femmes (p. ex., Remarquez-vous des ressemblances ou des dissemblances dans les comportements des garçons ou des filles en classe? Expliquez.). Nous aurions souhaité obtenir davantage de données à partir de cette stratégie de collecte de données, mais plusieurs questionnaires nous ont été retournés vierges par le personnel enseignant qui s'est dit contraint par le temps. Pour ce qui est des élèves, 54 garçons ont répondu au questionnaire d'enquête comprenant 10 questions ouvertes (p. ex., Comment décris-tu l'enseignant ou l'enseignante idéale?). Une période de 30 minutes leur était allouée pour le remplir en classe.

La stratégie d'analyse des données

L'ensemble des données amassées auprès du personnel enseignant et des garçons a formé un corpus de 1500 pages et a fait l'objet d'une analyse qualitative au moyen du logiciel NVivo. Considérant les objectifs de recherche poursuivis sur les perceptions des participants à l'égard de leurs relations, nous nous sommes basés sur la démarche d'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2016) qui consiste à repérer systématiquement, à l'intérieur du corpus, les thèmes, à les regrouper et à les examiner de façon méthodique. De manière à s'assurer de la fiabilité (accord interjuges) de la démarche d'analyse, une personne tierce a procédé à la validation de notre travail d'encodage et de thématisation. De cet exercice, les thèmes ont été retenus en fonction de leur récurrence dans le corpus.

RÉSULTATS

Dans les prochaines sections, nous présenterons les résultats obtenus à la suite de l'analyse thématique qui avait pour but, comme nous l'avons déjà mentionné, de décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement. Il est à noter que les thèmes sont présentés en fonction de leur importance relative.

Les perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons

L'ensemble des 18 enseignants a exprimé un total de 170 réponses pour décrire leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons. Les thèmes relevés portent sur la qualité de la relation des relations des enseignants avec les garçons ($n = 61$)², les situations conflictuelles des enseignants avec les garçons ($n = 46$), la gestion de classe des enseignants auprès des garçons ($n = 41$) et la relation affective des garçons avec les enseignants ($n = 22$).

La qualité de la relation des enseignants avec les garçons

L'ensemble des 18 enseignants a exprimé 61 réponses au total pour décrire la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec les garçons. Des enseignants font état de l'importance de la REÉ en classe ($n = 13$): « C'est important d'avoir un bon lien, ils me respectent plus et écoutent plus par la suite » (Enseignant n° 13). D'ailleurs, ils décrivent généralement de manière positive leurs relations avec les garçons ($n = 13$). Ils soutiennent qu'il est important de développer une bonne relation avec les garçons puisque ces derniers passent souvent plus de temps à l'école qu'à la maison ($n = 11$). Des enseignants disent développer une relation moins formelle avec les garçons ($n = 8$), alors que d'autres se disent intéressés par ce que vivent les garçons ($n = 8$). De plus, des enseignants révèlent que certains de leurs collègues développent une mauvaise relation avec les garçons ($n = 4$). Des enseignants témoignent de l'absence d'une relation ($n = 2$) ou la difficulté d'en développer une avec les garçons ($n = 2$).

Les situations conflictuelles des enseignants avec les garçons

Sur les 18 enseignants, 17 d'entre eux se sont exprimés sur leurs situations conflictuelles avec les garçons. Au total, ils ont formulé 46 réponses. Des enseignants mentionnent que les garçons sont plus ouverts au dialogue en situation de conflit que le sont les filles ($n = 15$): « Plus facile de parler avec les garçons, pas rancuniers, les filles peuvent boudier pendant un mois » (Enseignant n° 4). Qui plus est, la durée des conflits avec les garçons est plus courte que celle avec les filles ($n = 11$). Selon des enseignants, les situations conflictuelles sont principalement causées par une incompatibilité de personnalité entre eux et les garçons ($n = 10$). Des enseignants affirment que les garçons qui croient vivre une injustice en classe sont plus sujets au conflit ($n = 10$).

La gestion de classe des enseignants auprès des garçons

Parmi les 18 enseignants, 17 ont exprimé 41 réponses sur la question de la gestion de classe. Des enseignants montrent bien comment le respect est

une dimension importante dans la gestion de classe ($n = 5$) : « Je travaille beaucoup à avoir une gestion de classe qui insiste sur le respect » (Enseignant n° 6). La gestion de classe passe par la multiplication des apprentissages qui tiennent les garçons occupés évitant l'expression de comportements inadéquats de leur part ($n = 4$). Des enseignants ont nommé plusieurs moyens de gestion de classe tels qu'intervenir auprès du groupe ($n = 4$), discuter avec le garçon fautif dans le corridor ($n = 4$), placer le garçon qui dérange près du bureau de l'enseignant ($n = 4$), appeler les parents ($n = 4$) ou rencontrer la direction de l'école ($n = 4$). En cas de crise, la technique de l'arrêt d'agir³ est privilégiée pour protéger la santé et la sécurité des autres élèves ou du jeune concerné ($n = 4$). L'expulsion de la classe demeure une méthode d'intervention assez marginale ($n = 4$).

La relation affective des garçons avec les enseignants

Au regard des propos formulés par 15 des 18 enseignants, le thème de la relation affective a été nommé à 22 reprises. Ce thème demeure un sujet tabou pour des enseignants ($n = 8$) : « Peu importe de quel genre de relation... de relation d'affection... de relation affective qu'on parle, c'est toujours tabou ces affaires-là » (Enseignant n° 1). Certains enseignants expriment avoir déjà perçu un besoin affectif de la part des garçons, mais se disent mal à l'aise à ce sujet ($n = 7$). Des enseignants évoquent leurs craintes à l'égard de la relation affective avec les filles en classe qui pourrait être perçue comme abusive par ces dernières ($n = 5$). Ils révèlent également que celles-ci peuvent développer des sentiments amoureux à leur égard et justifient cela comme étant normal en raison de la puberté et de l'adolescence en général. Des enseignants considèrent les garçons comme s'ils étaient leur père ($n = 2$).

Les perceptions déclarées des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons

L'ensemble des 19 enseignantes a formulé un total de 147 réponses pour faire état de leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons. Les thèmes soulevés sont la qualité de la relation ($n = 59$), la gestion de classe ($n = 47$) et les comportements perturbateurs ($n = 41$).

La qualité de la relation des enseignantes avec les garçons

L'ensemble des 19 enseignantes a formulé un total de 59 réponses relativement à la qualité de la relation avec les garçons. Certaines enseignantes la qualifient comme importante ($n = 14$) : « Oui, c'est important cette relation » (Enseignante n° 19). La relation est également décrite comme nécessaire ($n = 9$), positive ($n = 9$), exigeante ($n = 7$),

maternante ($n = 5$), empathique ($n = 4$), difficile ($n = 4$), épuisante ($n = 4$) ou bonne ($n = 3$).

La gestion de classe des enseignantes auprès des garçons

Au regard des 19 enseignantes, 18 d'entre elles se sont prononcées sur la gestion de classe. Elles ont exprimé 47 réponses. Des enseignantes affirment recourir aux avertissements dans leur gestion de classe ($n = 14$): « Je fonctionne par avertissement. Après trois fois, je lui demande de sortir. Ça marche généralement bien comme système » (Enseignante n° 25). La gestion de classe est décrite comme proactive ($n = 13$) ou en réponse aux besoins des garçons en termes d'apprentissage ($n = 8$). Le fait d'accueillir les élèves à leur arrivée en classe est soulevé comme un aspect de la gestion de classe ($n = 4$). Des enseignantes font état de l'écoute ($n = 4$) et l'application de conséquences pour les garçons (p. ex., retrait de la classe ou expulsion de l'école) ($n = 4$) comme éléments de gestion de classe auprès des garçons.

Les comportements perturbateurs des garçons en présence des enseignantes

Le thème des comportements perturbateurs a été soulevé par l'ensemble des 19 enseignantes. Un total de 41 réponses lui est associé. La relation entre les enseignantes et les garçons est teintée de comportements perturbateurs de la part de ces derniers : « Ce n'est pas rare que les gars perturbent la classe. En fait, quand j'y pense, c'est souvent les mêmes » (Enseignante n° 24). Ces comportements prennent la forme de violence psychologique ou verbale ($n = 9$) telle que des injures ou de l'intimidation faite en classe ou sur les réseaux sociaux. La désorganisation est aussi nommée comme faisant partie des comportements perturbateurs des garçons ($n = 8$). Certaines enseignantes mentionnent également constater de nombreux bris de matériel ($n = 7$) ou de mobilier scolaires ($n = 7$). Des enseignantes affirment avoir déjà été victimes de violence physique, soit d'avoir reçu des coups ($n = 7$). La passivité des garçons en classe est perçue également comme un comportement perturbateur ($n = 3$).

Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants

L'ensemble des 86 garçons a émis un total de 450 réponses pour décrire leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants. Les thèmes retenus sont la qualité de la relation des garçons avec les enseignants ($n = 120$), l'apparence physique des enseignants ($n = 82$), la réponse aux besoins des garçons par les enseignants ($n = 70$), les enseignants à l'écoute des garçons ($n = 70$), les attitudes des enseignants à

l'égard des garçons ($n = 54$) et la prise en compte des centres d'intérêt des garçons par les enseignants ($n = 54$).

La qualité de la relation des garçons avec les enseignants

Concernant la qualité de la relation, 85 des 86 garçons ont exprimé un total de 120 réponses sur le sujet. Certains garçons disent avoir généralement une relation normale ($n = 44$): « Disons que c'est normal, là » (Garçon n° 38). D'autres la qualifient comme correcte ($n = 24$), polie ($n = 20$), difficile ($n = 18$) ou stressante ($n = 14$).

L'apparence physique des enseignants

Sur les 86 garçons, 74 ont formulé un total de 82 réponses à l'égard de l'apparence physique des enseignants. Selon certains garçons, la relation est facilitée lorsque l'apparence physique des enseignants plaît ($n = 26$): « Il me semble que c'est plus facile de parler, genre d'approcher un prof qui paraît bien qu'un [prof] qui est tout croche » (Garçon n° 11). Des garçons mentionnent également être influencés par l'apparence jeune des enseignants ($n = 24$). La question de l'hygiène ($n = 22$), tout comme celle de l'habillement ($n = 10$), est également une préoccupation des garçons au regard de l'apparence physique.

La réponse aux besoins des garçons par les enseignants

Concernant le thème de la réponse aux besoins des garçons, 69 des 86 garçons ont formulé un total de 70 réponses. Des garçons perçoivent que les enseignants trouvent important le fait de répondre à leurs besoins en classe ($n = 24$): « Je pense bien que les enseignants trouvent ça important qu'ils répondent bien à mes besoins quand j'en ai en classe » (Garçon n° 24). Certains garçons mentionnent également que les enseignants répondent moins aux besoins lorsque ceux-ci sont de nature personnelle ($n = 24$). Des garçons font aussi état du souci des enseignants quant à leurs difficultés en lien avec les apprentissages ($n = 22$).

Les enseignants à l'écoute des garçons

Parmi les 86 garçons, 68 se sont prononcés sur la question de l'écoute et ont formulé un total de 70 réponses. Plusieurs garçons perçoivent que leurs relations avec les enseignants sont marquées par l'écoute en classe ($n = 24$): « Bien, on nous écoute en classe quand on a une question ou un problème » (Garçon n° 54). Des garçons mentionnent aussi que les enseignants sont à leur écoute, et ce, même à l'extérieur de la classe ($n = 22$). Certains garçons indiquent vouloir se sentir compris dans les discussions avec les enseignants ($n = 20$) alors que d'autres signalent leur manque d'écoute à l'occasion ($n = 4$).

Les attitudes des enseignants à l'égard des garçons

Sur le thème des attitudes des enseignants, 52 des 86 garçons ont exprimé un total de 54 réponses. Des garçons soulignent que les enseignants sont patients ($n = 10$): « Bah! je dirais patients... on leur pose souvent la même question... mais on nous répond quand même » (Garçon n° 33). Les attitudes des enseignants sont aussi décrites comme étant sévères ($n = 7$). En contrepartie, des garçons affirment que les enseignants sont ouverts ($n = 7$), drôles ($n = 7$) et intéressants ($n = 6$). Plusieurs garçons soulèvent que certains enseignants sont ennuyants ($n = 6$) et « plates » (ennuyeux) ($n = 6$) ou gentils ($n = 5$).

Les centres d'intérêt des garçons

À l'égard de la prise en compte de leurs centres d'intérêt par les enseignants, 54 des 86 garçons ont exprimé un total de 54 réponses. Des garçons affirment que les enseignants s'intéressent principalement à leurs loisirs effectués à l'extérieur de l'école ($n = 9$): « Je jase souvent avec mon prof de français du skate que je fais... bien, en fait, c'est plus lui qui vient en jaser en prenant des nouvelles » (Garçon n° 37). Certains garçons mentionnent que les enseignants montrent un intérêt pour les sports qu'ils pratiquent et cherchent à faire des liens avec ce sujet dans les explications données en classe ($n = 9$). Des garçons perçoivent d'ailleurs que les sujets de lecture sont choisis en fonction de leurs intérêts ($n = 9$). Des garçons rapportent que les enseignants ont aussi recours à l'actualité pour attirer leur attention en choisissant des thématiques qui les touchent, dont l'intimidation ($n = 7$). Les jeux vidéo ($n = 7$), les goûts musicaux ($n = 7$) et les films ($n = 6$) sont aussi nommés par des garçons comme étant pris en compte par les enseignants.

Les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes

L'ensemble des 86 garçons a donné un total de 516 réponses pour décrire leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes. Les thèmes portent sur la qualité de la relation ($n = 160$), les conflits ($n = 140$), l'attraction ($n = 125$) et l'écoute ($n = 91$).

La qualité de la relation des garçons avec les enseignantes

Concernant la qualité de leur relation avec les enseignantes, l'ensemble des 86 garçons a fourni un total de 160 réponses. Des garçons décrivent d'abord leur relation avec les enseignantes comme étant normale ($n = 50$): « C'est normal, là. J'ai pas de problèmes avec mes enseignantes » (Garçon n° 63). La qualité de la relation est par ailleurs nommée par des garçons comme étant stable ($n = 47$), obligée ($n = 25$) ou difficile ($n = 17$). Des

garçons perçoivent que les relations avec les enseignantes demeurent sévères ($n = 17$) ou mauvaises ($n = 14$).

Les conflits des garçons avec les enseignantes

Concernant les conflits, l'ensemble des 86 garçons a formulé un total de 140 réponses à ce sujet. Le premier sous-thème renvoie au non-respect des règles en classe par des garçons ($n = 52$): « J'ai pas suivi la règle en classe... ç'a créé un petit conflit avec l'enseignante » (Garçon n° 39). Des garçons soulèvent avoir injurié les enseignantes ($n = 24$). La colère exprimée par les garçons ($n = 18$) ou leur impolitesse ($n = 17$) en classe demeure également une source de conflits. Certains garçons disent utiliser la violence physique auprès des enseignantes ($n = 11$). Les conflits vécus par des garçons à l'égard des enseignantes peuvent se transposer sur les réseaux sociaux sous la forme d'intimidation ($n = 10$). Les conflits peuvent survenir lorsque les enseignantes refusent la participation des garçons à une activité ($n = 8$).

L'attirance dans la relation enseignante-garçon

L'ensemble des 86 participants a exprimé un total de 125 réponses sur la question de l'attirance, thème qu'ils considèrent comme partie prenante de la relation avec leurs enseignantes. Des garçons évoquent que la relation est marquée par l'attirance, et ce, à travers la beauté physique des enseignantes ($n = 61$): « J'sais pas, mais une prof belle, c'est l'fun... Faut pas se le cacher, la beauté physique, c'est ben plus important qu'on le dit » (Garçon, n° 41). Certains soutiennent que l'apparence jeune des enseignantes est un gage de relation positive ($n = 25$). Des garçons se disent séduits par la voix des enseignantes ($n = 14$), par leur bonne attitude ($n = 12$), par leur douceur ($n = 8$) ou par leur démarche ($n = 3$). Des garçons perçoivent que la proximité physique des enseignantes auprès d'eux en classe contribue à une forme de séduction dans la relation ($n = 2$).

Les enseignantes à l'écoute des garçons

Concernant l'écoute des enseignantes, l'ensemble des 86 garçons a formulé un total de 91 réponses. Des garçons perçoivent que les enseignantes sont à l'écoute : « C'l'fun parce qu'en général, elles sont vraiment à l'écoute » (Garçon, n° 73). En effet, certains garçons révèlent qu'elles tendent l'oreille lorsqu'ils vivent des difficultés d'apprentissage ($n = 15$), familiales ($n = 14$), amoureuses ($n = 13$) ou comportementales ($n = 13$). Dans les contextes où les garçons vivent de l'intimidation ($n = 10$) ou de la violence à l'école ($n = 9$) ou souhaitent s'ouvrir sur leurs premières expériences sexuelles ($n = 9$), certains garçons soulèvent que les enseignantes sont à leur écoute. Enfin, des garçons affirment aussi que les enseignantes sont à l'écoute de leurs intérêts en classe ($n = 8$).

DISCUSSION

Les relations conflictuelles

À la lumière des précédents résultats, on observe que des situations conflictuelles sont sujettes à s'immiscer dans la relation entre le personnel enseignant et des garçons. En fait, il est connu que le personnel enseignant vit davantage de relations conflictuelles avec les garçons qu'avec les filles (Spilt et al., 2012). Bien que les propos des enseignants nous renseignent peu sur les types de conflits vécus avec les garçons, il n'en demeure pas moins qu'ils signaleraient que leur durée serait plus courte avec les garçons comparativement avec les filles. D'ailleurs, cela pourrait s'expliquer en partie par la facilité qu'ont exprimée des enseignants à engager un dialogue lorsque survient un conflit avec les garçons. Cela demeure cohérent avec les dires des garçons à l'effet que des enseignants leur offriraient une bonne écoute, ce qui pourrait contribuer positivement à prévenir ou à dénouer les conflits. De fait, l'ouverture à la communication est reconnue comme étant un aspect favorisant des REÉ étroites et donc positives (Pianta et Stuhlman, 2004; Verschueren et Koomen, 2012). Quant aux enseignantes, elles ont témoigné subir de la violence verbale, psychologique et physique de la part des garçons. En effet, certaines enseignantes ont fait part de la formulation d'injures à leur endroit, de l'intimidation subie sur les réseaux sociaux et de la réception de coups physiques par des garçons. Ces derniers corroborent les dires des enseignantes à ce sujet, notamment en mentionnant avoir été impolis ou violents physiquement avec elles. Cette violence, qui s'actualiserait dans la REÉ, s'accorde avec les résultats de Bowen et al. (2018) qui montrent que le personnel enseignant fait face à de plus en plus d'actes de violence à l'école secondaire. Qui plus est, l'intimidation sur les réseaux sociaux vécue par des enseignantes de notre étude est également rapportée par Villeneuve et al. (2018) qui soulignent que les enseignantes sont deux fois plus à risque que les enseignants d'être cyberintimidées. Il est à penser que le modèle d'attachement de ces garçons ne soit pas sécurisant, ce qui compromettrait le développement et le maintien d'une REÉ positive avec leurs enseignantes (Bowlby, 1982; Lamas et al., 2010). De plus, cela suggère qu'en l'absence d'un modèle d'attachement sécurisant, les garçons sont plus enclins à entretenir des relations conflictuelles avec les enseignantes et, par le fait même, à manifester des comportements violents à leur endroit. En effet, lors de relations conflictuelles avec le personnel enseignant, les élèves sont plus susceptibles d'être violents, entre autres, en portant des coups (De Laet et al., 2015).

L'affectivité et l'attirance dans la relation enseignant-élève

Des enseignants ont exprimé un malaise lorsqu'il a été question de l'affectivité dans leurs relations avec les garçons. De l'avis des garçons, des enseignants ont d'ailleurs du mal à répondre à leurs besoins lorsque ces derniers sont de nature personnelle. Nous estimons que certains enseignants auraient intérêt à tisser des liens plus étroits avec leurs élèves pour que ceux-ci s'engagent davantage dans leurs apprentissages, par le fait même, sur la route de la réussite scolaire (Engels et al., 2020; Hughes et Cao, 2018). Qui plus est, nous estimons que des enseignants ne répondraient pas aux besoins affectifs des garçons de peur peut-être que leurs gestes soient perçus comme une tentative d'abus physique ou sexuel (Mistry et Sood, 2016). En présence d'une REÉ plus proximale, tout porte à croire que les garçons en bénéficieraient, retrouvant chez leur enseignant un confident susceptible de les soutenir sur les plans personnel et scolaire (McGrath et Sinclair, 2013).

De plus, la question de l'attirance des garçons à l'endroit des enseignantes marque les propos. Cette attirance serait d'ordre physique ou sexuel. À notre connaissance, il n'existerait pas d'études traitant de ce sujet dans le contexte particulier de la REÉ. Bien que quelques auteurs parlent de séduction en classe, celle-ci est décrite d'un point de vue platonique ou philosophique. En effet, Gauthier et Jeffrey (1999) voient la séduction comme s'exécutant à travers « des mises en scène pédagogiques et de certains effets théâtraux pour notamment captiver les élèves, soutenir leur attention, faciliter leurs apprentissages, les intéresser à de nouveaux savoirs, attiser leur curiosité » (p. 48). Bourgeault (2018) va dans le même sens en soulignant que sa vision de la séduction entre le personnel enseignant et les élèves s'affranchit d'un désir sexuel ou d'une orientation sexuelle. Elle concerne l'individu qui entre en relation avec l'autre en manifestant des valeurs humanisantes telles que la politesse, l'intégrité, l'honnêteté, l'humour, les mots d'esprit, les expressions de créativité et les marques d'intelligence (Bourgeault, 2018; Gauthier et Jeffrey, 1999).

Bien que nos résultats mettent en lumière que des garçons éprouvent de l'attirance envers leurs enseignantes, mentionnons que nos données ne permettent pas de bien cerner comment elle peut influencer la REÉ. A priori, nous sommes d'avis que le concept même d'attirance ou de séduction mériterait d'être défini et sans doute mis en lien avec celui d'admiration, puisqu'à l'adolescence, on cherche à se définir en s'inspirant de modèles d'attachement non parental positifs, comme le personnel enseignant (Bergin et Bergin, 2009). D'ailleurs, la frontière entre l'affectivité et l'attirance sexuelle pourrait s'avérer difficile à tracer pour

certaines garçons, puisque l'adolescence demeure une période développementale marquée par l'éveil sexuel et les désirs. Au regard des perceptions déclarées des garçons, nous estimons que certains d'entre eux sexualisent leurs enseignantes, c'est-à-dire qu'ils prennent conscience de l'attrait sexuel qu'elles pouvaient représenter pour eux. Cela dit, la théorie de l'attachement apporte bien peu d'éclairage pour expliquer comment il est possible de s'éprendre d'une figure d'attachement, comme c'est le cas pour des garçons de notre étude à l'égard de leurs enseignantes (Bowlby, 1982). De fait, il est à penser que les attitudes manifestées par des enseignantes dans le développement d'une relation positive avec les garçons (p. ex., être à l'écoute, témoigner de l'intérêt), couplées par l'éveil des désirs sexuels de ces derniers puissent en partie expliquer les propos relatifs à l'attraction envers les enseignantes.

CONCLUSION

Cet article avait pour objectif de décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement à l'école secondaire. Les résultats ont ainsi mis en évidence les rôles que peuvent jouer l'affectivité, l'attraction et la violence dans la REÉ. De fait, cette violence nous apparaît préoccupante par rapport à la santé et au bien-être des enseignantes œuvrant au secondaire. De là, nous sommes d'avis que ce phénomène mérite d'être mieux documenté afin d'examiner son ampleur dans les écoles secondaires du Québec. De même, il y a lieu de s'interroger sur les raisons qui incitent des garçons à manifester plus des comportements violents ou intimidants à l'égard de leurs enseignantes que de leurs enseignants, ce que notre étude n'a pas permis de mettre en lumière. Il serait ainsi pertinent de déterminer le modèle d'attachement des garçons et de le mettre en lien avec le type de relations qu'ils développent avec leurs enseignantes. Cela permettrait peut-être de faire ressortir les causes possibles derrière les relations conflictuelles que vivent les enseignantes et les garçons à l'école secondaire ainsi que de proposer des pistes d'intervention appropriées pour que cesse cette violence en milieu scolaire. D'autres pistes explicatives auraient intérêt à être explorées, entre autres l'idée que les garçons, influencés par une perception particulière de la femme en général (personne faible, vulnérable) tendent plus facilement à malmener les enseignantes ou à reproduire auprès d'elles des comportements violents auxquels ils ont été exposés dans la réalité ou dans des fictions. Comme le souligne l'enquête de la Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ (2019), il semble que le personnel enseignant des classes d'adaptation scolaire et sociale soit plus exposé à la violence des élèves que celui de l'enseignement régulier.

Aussi, il aurait été sans doute pertinent de comparer distinctement les perceptions du personnel enseignant et des garçons de ces deux milieux d'enseignement de notre étude pour vérifier les conclusions de cette enquête.

Par ailleurs, il nous apparaît important d'explorer davantage la dimension d'attirance sexuelle des garçons à l'égard du personnel enseignant afin de mieux comprendre son effet possible sur la REÉ. Cette perspective de recherche pourrait permettre d'examiner les déterminants en cause dans l'établissement de relations amoureuses inappropriées entre des garçons et le personnel enseignant de même que de mieux comprendre leurs motivations dans le but de prévenir de telles situations.

NOTES

1. Cet article est issu d'un projet de recherche financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
2. Le *n* désigne le nombre de réponses formulées par les participants.
3. La technique d'arrêt d'agir consiste, entre autres, à placer l'élève en crise dans un endroit où l'exposition à des stimulus est relativement faible. Dans certains cas, l'adulte est sujet à maintenir l'enfant pour qu'il ne puisse plus se mouvoir afin de réduire le risque de blessures en attendant qu'il se calme.

RÉFÉRENCES

- Beaudoin, C. (2021). Perceptions des enseignants et des garçons à l'égard de la relation enseignant-élève : quand les stéréotypes de genre s'immiscent en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), 848-874. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4825>
- Beaudoin, C. (2022). *La relation enseignant-élève : perspectives affective, humaniste, cognitive et sociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bernstein-Yamashiro, B. et Noam, G. G. (2013). Establishing and maintaining boundaries in teacher-student relationships. *New Directions for Youth Development*, 137, 69-84. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 445-478). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles: stéréotypes et réussite scolaire*. Les Éditions du Remue-ménage.
- Bourgeault, G. (2018). La figure ambiguë de l'enseignant séducteur. *Éthique en éducation et en formation*, 5, 10-20. <https://doi.org/10.7202/1052440ar>
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, E. et St-Arnaud, P. (2018). *La violence en milieu scolaire et les défis de l'Éducation à la socialisation* (chapitre 7). Rapport québécois sur la violence et la santé, Institut national de la santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_chapitre-7.pdf

- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss* (2^e éd.). Basic Books.
- Clark, M. A., Thompson, P. et Vialle, W. (2008). Examining the gender gap in educational outcomes in public education: Involving pre-service school counsellors and teachers in cross-cultural and interdisciplinary research. *International of Journal Advancement Counselling*, 30, 52-66. <https://doi.org/10.1007/s10447-007-9044-7>
- Cloutier, R. (2004). *Les vulnérabilités masculines. Une approche biopsychosociale*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U. et Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
- De Laet, S., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Van den Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., Goossens, L. et Verschueren, K. (2016). Teacher-student relationships and adolescent behavioral engagement and rule-breaking behavior: The moderating role of dopaminergic genes. *Journal of School Psychology*, 56, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.02.002>
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Leeuwen, K. V., Goossens, L. et Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292-1306. <https://doi.org/10.1037/a0039478>
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L. et Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554. <https://doi.org/10.1037/a0034399>
- Engels, M. C., Phaet, K., Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K. et Verschueren, K. (2020). Adolescents' engagement trajectories in multicultural classrooms: The role of the classroom context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101156. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101156>
- Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignant à l'adolescence : un facteur de protection à l'échelle scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 31(2), 7-30.
- Fédération des syndicats de l'enseignement CSQ (2019). *Consultation sur l'adaptation scolaire. Des résultats alarmants et des conditions d'exercice à revoir*. <https://deboutpourlecole.org/wp-content/uploads/2019/01/Fiche-Adaptation-Scolaire.pdf>
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103(automne), 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>
- Gauthier, C. et Jeffrey, D. (1999). *Enseigner et séduire*. Presses de l'Université Laval.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 391-414). Presses de l'Université du Québec.
- Hansen, M. et Quintero, D. (2018). *How gender diversity among the teacher workforce affects student learning*. Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2018/07/10/how-gender-diversity-among-the-teacher-workforce-affects-student-learning>
- Henricsson, L. et Rydell, A.-M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>
- Hughes, J.N. et Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology*, 67, 148-162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.003>

- Jerome, E. M., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Joyce, H. D. et Early, T. J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 39, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.02.005>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Koepke, F. M. et Harkins, A. D. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 19(6), 843-864. <https://doi.org/10.1080/10409280802516108>
- Koomen, H., Schooten, E., Jak, S. et Pianta, R. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50, 215-234. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Lamarre, S. (2019). Les hommes au sein de l'école primaire québécoise. Dans J.-M. Deslauriers, M. Lafrance et G. Tremblay (dir.), *Réalités masculines oubliées* (p. 125-149). Presses de l'Université Laval.
- Lamas, C., Vulliez Coady, L. et Atger, F. (2010). Psychopathologie à l'adolescence et attachement. Dans N. Guédeney et R. Dugravier (dir.), *L'attachement : approche clinique* (p. 107-118). Elsevier/Masson.
- Lemery, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école*. Chenelière.
- Lewis, M., Feiring, C. et Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 71(3), 707-720. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00180>
- Liu, Y., Li, X., Chen, L. et Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(5), 354-362. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ijop.12112>
- McGrath, K. et Sinclair, M. (2013). More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education*, 25(5), 531-547. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.796342>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR] (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Cadre-intervention-eleves-difficultes-comportement.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2004). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*. Gouvernement du Québec.
- Mistry, M. et Sood, K. (2016). Busting the myth of gender bias: Views from men and women primary-school trainees and teachers. *Education 3-13*, 44(3), 283-296. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.922595>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale. Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>

- Putwain, D., Remedios, R. et Symes, W. (2016). The appraisal of fear appeals as threatening or challenging: Frequency of use, academic self-efficacy and subjective value. *Educational Psychology*, 36(9), 1670-1690. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963028>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., et Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. École et comportement.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. et Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>
- Tourigny, R. (2013). *Effets du looping sur la relation enseignant-élèves et le rendement académique des élèves du primaire* [mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal]. Nom du dépôt. URL
- Verschueren, K. et Koomen, H. M.Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Villeneuve, S., Bénard, M.-A., Chabot, N. et Pajot, A. (2018). *Évaluation de l'ampleur du phénomène de la cyberintimidation envers le personnel enseignant du primaire et du secondaire : habiletés technologiques en cause*. Présentation des données recueillies auprès d'enseignantes et d'enseignants du Québec. Université du Québec à Montréal. https://www.researchgate.net/profile/Stephane-Villeneuve/publication/325957065_Evaluation_de_l'ampleur_du_phenomene_de_la_cyberintimidation_envers_le_personnel_enseignant_du_primaire_et_du_secondaire_habiletés_technologiques_en_cause/links/5b2f225b0f7e9b
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>

CARL BEAUDOIN est titulaire d'un doctorat et d'un postdoctorat en éducation. Il est professeur en psychopédagogie au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses recherches portent sur les masculinités, la relation entre le personnel enseignant et les élèves, de même que la diversité en contextes éducatifs. Il est directeur du Laboratoire international de recherche et d'expertise sur les relations éducatives et les masculinités en contextes éducatifs (LIRE-RÉMCÉ). Il est membre chercheur du Pôle d'expertise et de recherche en santé et bien-être des hommes (PERSBEH). carl.beaudoin@uqtr.ca

GABRIEL BARBEAU-HÉNAULT est titulaire d'une maîtrise en adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke. Chargé de cours au Département d'études sur adaptation scolaire et sociale de cette même université, il s'intéresse principalement au développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent de même qu'à l'évaluation et à l'intervention d'ordre socioaffectif auprès des jeunes. gabriel.barbeau-henault@usherbrooke.ca

CARL BEAUDOIN holds a PhD and a postdoctoral degree in Education. He is a Professor of Educational Psychology in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. His research focuses on masculinities, the relationship between teachers and students, and diversity in educational contexts. He is the director of the International Laboratory for Research and Expertise on Educational Relationships and Masculinities in Educational Contexts (LIRE-RÉMCÉ). He is a research member of the Center for Expertise and Research in Men's Health and Well-Being (PERSGEH). carl.beaudoin@uqtr.ca

GABRIEL BARBEAU-HÉNAULT holds a master's degree in Special Education and Social Adaptation at the Université de Sherbrooke. A lecturer in the Department of Special Education and Social Adaptation at the same university, he is primarily interested in the cognitive development of children and adolescents, as well as socio-emotional assessment and intervention with young people. gabriel.barbeau-henault@usherbrooke.ca

PRATIQUES AU SEIN D'UNE APPROCHE INTÉGRÉE D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL, DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE AU MOYEN DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE SÉVÈRE À PROFONDE

JUDITH BEAULIEU, NOÉMIA RUBERTO *Université du Québec en Outaouais*

EDITH JOLICOEUR, MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE *Université du Québec à
Trois-Rivières*

ANDRÉ C. MOREAU, NAOMI LABROSSE-NOURY *Université du Québec en
Outaouais*

Historique de l'article : Soumis 17 mai 2022 | Accepté 06 janvier 2023 | Prépublication en ligne 23 avril 2026 | Publié 13 juillet 2026

RÉSUMÉ. L'approche intégrée d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture aurait montré des effets positifs sur le développement des compétences des élèves (Morin et al., 2005). Beaulieu et al. (2023) ont fait une proposition d'adaptation de cette approche avec la littérature jeunesse aux caractéristiques personnelles des élèves ayant une déficience intellectuelle de sévère à profonde (DISP). Lorsque de nouvelles pratiques sont proposées à des professionnels, ces derniers, en s'appropriant les pratiques les modifient. Le présent projet de recherche propose des ateliers respectant les principes adaptés par Beaulieu et al. (2023) à des enseignantes auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle de sévère à profonde. L'objectif est de décrire les pratiques et leurs modifications par les enseignantes lorsqu'elles pilotent les ateliers.

**PRACTICES WITHIN AN INTEGRATED APPROACH TO TEACHING ORAL
LANGUAGE, READING, AND WRITING THROUGH CHILDREN'S
LITERATURE FOR STUDENTS WITH SEVERE TO PROFOUND
INTELLECTUAL DISABILITIES**

ABSTRACT. The integrated approach to teaching oral language, reading, and writing has been shown to have positive effects on the development of students' skills (Morin et al., 2005). Beaulieu et al. (2023) proposed an adaptation of this approach, using children's literature, to align with the personal characteristics of students with severe to profound intellectual disabilities (SPID). When new practices are introduced to professionals, they tend to modify them as they adopt them. This research project offers

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. Cette œuvre est sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

workshops based on the principles adapted by Beaulieu et al. (2023) to teachers working with students with SPID. The objective is to describe the practices and the modifications made by teachers as they implement the workshops.

La situation de participation sociale est la résultante de l'interaction entre les caractéristiques de la personne (p. ex. diagnostic de déficience intellectuelle) et les caractéristiques des différents milieux dans lesquels la personne participe (p. ex. la salle de classe, la cour de récréation) (Fougeyrollas, 2016). Ainsi, bien que les personnes ayant une déficience intellectuelle de sévère à profonde (DISP) présentent des caractéristiques personnelles les exposant à un risque de situation de handicap quant au développement des compétences à l'oral, en lecture et en écriture, ci-après les compétences langagières, cette situation de handicap n'est pas inéluctable (Beaulieu et Langevin, 2014). Plusieurs études ont montré que les élèves ayant une DISP pouvaient, par exemple, développer leurs compétences langagières, lorsqu'ils sont placés dans un milieu riche en oral, en lecture et en écriture, et ainsi vivre une participation sociale favorable à leur plein développement et à leur contribution citoyenne (p. ex. Brassard et al., 2021).

Malheureusement, il semble y avoir des obstacles au sein de l'environnement qu'est la classe (contexte) accueillant les élèves ayant une DISP, et ce, en lien avec les pratiques soutenant le développement des compétences langagières. Les différents intervenants auraient tendance à ajuster leur discours en utilisant peu de mots ou des expressions courtes (Beaulieu et al. (2023) et en évitant l'utilisation des livres (Michael et Trezek, 2006). Ceux-ci croiraient peu au potentiel de développement des compétences chez les élèves ayant une DISP.

Pourtant, l'importance de l'accès au langage oral et écrit pour les élèves ayant une DISP n'est plus à démontrer. En effet, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* souligne le droit de chacun à communiquer et de comprendre l'information tant à l'oral qu'à l'écrit (Organisation des Nations Unies [ONU], 2006). Ce droit de la personne vivant une situation de handicap, dont la personne ayant une DISP, nécessite que le système scolaire mette en place les meilleures pratiques d'enseignement pour développer de façon optimale les compétences langagières de ces élèves vulnérables (Lewis, 2001). La *Politique de la réussite éducative* (Gouvernement du Québec, 2017) va également dans ce sens : le développement des compétences langagières est considéré comme le socle de l'avenir de l'ensemble des élèves québécois, dont les élèves ayant une

DISP (Hébert, 2003). Pour ce faire, les pratiques des enseignantes doivent favoriser des occasions d'interaction avec les pairs, dans un environnement riche en communication orale et écrite et en tâches complexes (Jourdan-Ionescu et al., 2021).

L'utilisation de la littérature jeunesse serait un outil potentiellement intéressant puisqu'elle peut favoriser les échanges entre les élèves autour d'un thème commun. La littérature jeunesse permet de :

- proposer des situations d'enseignement-apprentissage répétées, ciblées, intensives et individualisées, centrées sur des tâches complexes de compréhension d'un récit (Jourdan-Ionescu et al., 2021).
- soutenir le développement de compétences « langagières chez les élèves ayant une DISP (p. ex. Dieruf et al., 2020; Shurr et Kromer, 2018).
- Utiliser des organisateurs graphiques pour résumer un livre (Wood et al., 2015); utilisation de textes adaptés (Dieruf et al., 2020); de diagrammes de Venn pour schématiser le récit d'un livre (Courtade et al., 2013);

Questionner sur un texte avec choix de réponses imagées ou écrites (Hudson et Browder, 2014; Hudson et al., 2014).

De surcroît, des recherches menées auprès d'élèves sans DISP montrent des effets positifs d'un enseignement intégré des compétences langagières, en mettant à profit la littérature jeunesse, sur le développement des compétences langagières des élèves (Morin et al., 2006). Dans ce contexte, le livre jeunesse sert à ancrer la relation communiquer-lire-écrire, afin de travailler la compréhension.

Ainsi, pour chacun des ateliers, un guide destiné aux enseignantes est disponible, regroupant des propositions de pratiques à mettre en œuvre pour l'enseignement à partir d'un livre de littérature jeunesse, conformément aux principes adaptés par Beaulieu et al. (2023). Ces ateliers ont été partagés par les chercheurs à un groupe d'enseignantes. Le présent article a pour objectif de documenter les pratiques mises en œuvre par les enseignantes ayant participé à cette étude. En effet, lorsque de nouvelles pratiques sont proposées à des professionnels, tel que des enseignantes, ces derniers, en s'appropriant ces pratiques, sont amenés à les transposer ou à les adapter en fonction de leur contexte. Cet article propose un portrait des pratiques mises en œuvre par les participants.

CADRE CONCEPTUEL

Les concepts de déficience intellectuelle, d'album de la littérature de jeunesse et d'approche intégrée précisent le cadre conceptuel qui a mené à opérationnaliser la démarche méthodologique.

Déficience intellectuelle de sévère à profonde

La déficience intellectuelle est caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et des comportements adaptatifs (Schalock et al., 2021). Les limitations doivent être perceptibles au sein des habiletés langagières, sociales et pratiques lors de la période de développement allant de 0 à 22 ans. Certains auteurs établissent le diagnostic de déficience intellectuelle selon un score de quotient intellectuel (QI) inférieur à 70 pour une déficience intellectuelle légère, un score inférieur à 55 pour une déficience intellectuelle moyenne, un score inférieur à 40 pour une déficience intellectuelle sévère et un score inférieur à 25 pour une déficience intellectuelle profonde (American Psychiatric Association [APA], 2013). Ce critère lié au QI doit être accompagné par un fonctionnement adaptatif inférieur au groupe d'âge. Dans la présente recherche, il sera question d'élèves ayant une déficience intellectuelle allant de sévère à profonde (DISP). Cette personne éprouvera un retard du développement qui fait obstacle au développement de ses compétences langagières (Beaulieu et Langevin, 2014). Seulement un élève sur cinq ayant une déficience intellectuelle aura un niveau en lecture et en écriture équivalent à la fin de la maternelle après 16 années de scolarisation (Katims, 2001). Les élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde ont donc besoin d'un soutien important pour développer leurs compétences langagières.

Album de littérature de jeunesse

L'usage de l'album de littérature de jeunesse, qui désigne un texte d'événements marquants de la réalité de la vie de personnes ou personnages et qui est utilisé dans un dispositif d'enseignement comme la lecture interactive, permet cet arrimage d'activités à l'oral, en lecture et en écriture. En anglais, l'album de littérature jeunesse se nomme « *picturebook* » (Tauveron, 2005). Ce nom évoque le lien entre l'image et le texte au sein de l'album jeunesse, il s'agit plus que d'un livre illustré. Le texte s'appuie sur des images pour donner du sens à l'album. Tauveron (2005) explique l'hybridité dans les relations entre l'image et le texte au sein de l'album. L'album jeunesse peut être composé de textes de tous les genres : poésie, narratif, contes, documentaires, etc. (Turgeon, 2013). Pour Turgeon (2013) les textes dans les albums sont souvent très courts et propices à la lecture à haute voix. Les textes peuvent intégrer des mots

écrits en plus gros caractères ou dans une autre couleur pour attirer le regard.

De nombreuses recherches se sont intéressées aux dispositifs d'enseignement avec l'album de jeunesse auprès d'élèves tout venant, dans la visée de développer les compétences à l'oral, en lecture et en écriture (Montésinos-Gelet et al., 2015; Morin et al., 2006; Teale et Martinez, 1996). Parmi ces auteurs décrivent de multiples dispositifs liés à l'enseignement avec l'album de jeunesse, dont :

- la lecture personnelle,
- le cercle de lecture (travail autonome et en sous-groupe ayant pour but de susciter les réactions à la suite de la lecture d'un album de jeunesse) (Beaulieu et Moreau, 2018),
- la lecture à voix haute (l'enseignante ou les élèves lisent un livre à haute voix aux autres (Beaulieu et Langevin, 2014),
- la lecture interactive,
- la lecture en réseaux (lecture sur un même thème de plusieurs albums de jeunesse permettant aux membres du réseau d'échanger), etc.

Turgeon (2013), dans sa thèse, traite également des cercles de lecture et de la possibilité pour l'enseignante d'organiser des débats d'idées autour de livres de littérature jeunesse.

Cependant, ces recherches sont menées avec des élèves qui n'ont pas de DISP. Étant donné leurs caractéristiques, les élèves qui ont une DISP accusent un retard important en lien avec l'apprentissage de l'oral, de la lecture et de l'écriture (Beaulieu et Langevin, 2014). Une recension des recherches sur l'enseignement de la lecture aux élèves ayant une DISP montre que les pratiques sont encore tournées vers l'enseignement de mots étiquettes (Moreau et al., 2022). Nombreuses sont les recherches ayant pour démarche l'enseignement de la reconnaissance de mots par les élèves ayant une DISP sans l'enseignement d'autres stratégies, dont le traitement syllabique (Alberto et al., 2010; Coleman et al., 2015; Waugh et al., 2011). La recension de Dessemontet et al. (2019) justifie ce choix par la croyance des enseignantes à penser que les élèves ayant une DISP ne peuvent pas développer leurs compétences à l'oral, en lecture et en écriture. Les enseignantes auraient même tendance à éviter ces tâches devant leurs difficultés à développer ces compétences.

Dans cette perspective, un bassin plus restreint d'études s'intéresse à évaluer les effets d'une lecture par l'adulte d'un livre de littérature jeunesse

suivie de questions sur le texte lu auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde (p. ex. Courtade et al., 2013; Hudson et Browder, 2014). Souvent, les questions sont accompagnées d'images, puisque les élèves peuvent communiquer avec un système non oral (Shru et al., 2017). La recherche de Courtade et al., (2013) a précisément montré des effets positifs de la lecture à haute voix de livres de littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DISP en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Or, un des constats de la recension des études en lien avec l'enseignement/apprentissage de l'oral, de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves ayant une DISP est que les pratiques d'enseignement sont peu décrites (Moreau et al., 2022). Aucune recension antérieure d'études visant à décrire les pratiques enseignantes en contexte d'enseignement avec la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DISP n'a été recensée, c'est ce que nous souhaitons faire dans le présent article.

Approche intégrée d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture avec la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle de sévère à profonde

L'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse (Morin et al., 2005) repose sur cinq principes généraux. Comme les élèves ayant une DISP ont des caractéristiques particulières et un haut besoin de soutien en lien avec le développement de leurs compétences à l'oral, en lecture et en écriture, cette approche a été adaptée au contexte d'enseignement auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle (Beaulieu et al., 2023). Cette adaptation a été réalisée en collaboration avec 9 enseignantes qui enseignent auprès d'élèves ayant une DISP. Elle s'appuie sur une recension des écrits sur l'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture auprès de ces élèves (Moreau et al., 2022).

Ancrer la relation lire, écrire et comprendre

Turgeon (2013) explique qu'il est prioritaire de construire une attitude réfléchie envers les livres de littérature jeunesse. Les élèves doivent comprendre que lire revient à chercher du sens. Cette quête de sens passe souvent par une résolution de problème. Celle-ci a tout intérêt à prendre appui sur les connaissances antérieures des élèves (Turgeon, 2013).

S'appuyant sur le fait que les élèves ayant une DISP sont moins en contact avec les livres, il importe d'explicitier en détail ce qu'est un livre pour qu'ils puissent s'approprier des mots qui explique cet objet, et aussi, le rendre conscient de c'est quoi lire. Le titre est un élément fonctionnel pour se référer à un livre. En effet, pour faire une demande d'un livre en particulier, l'élève doit savoir que le titre aide à y faire référence. L'élève a aussi tout intérêt à comprendre que le livre est écrit par un auteur, lequel

est un scripteur expert. Ainsi, Beaulieu et al. (2023) proposent d'utiliser les mots fréquents (écrits sur des cartons) présents dans le livre de littérature jeunesse, de les associer à une image et de stimuler les élèves à faire des prédictions sur le récit. Le Tableau 1 synthétise les pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 1.

TABLEAU 1. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 1

Principe	Pratiques
Ancrer la relation lire et écrire	Raviver les connaissances antérieures (sur le thème, les mots présents dans le texte et les connaissances liées au livre en général, par exemple, le titre, l'auteur, etc.)
	Présenter les mots fréquents présents dans l'ouvrage
	Présenter le titre et l'auteur
	Cibler le phonème initial, trouver les mots qui commencent par la même lettre
	Rendre explicite la présence de syllabes dans des mots

2-Travailler la capacité à prédire ce qui se passera dans la suite de l'histoire

Pour soutenir l'habileté à prédire des éléments d'une histoire, l'enseignante peut questionner les élèves ayant une DI sur ce qu'ils peuvent voir venir, ce qu'ils anticipent de ce qui peut se passer. De quoi traitera le récit? Pour ce faire, l'enseignante peut utiliser des illustrations et demander aux élèves de pointer ce qu'ils pensent qu'il arrivera dans le récit. Auprès des élèves ayant une DI, la capacité de répondre à cette question peut être restreinte, puisqu'ils ont par définition des difficultés à résoudre des problèmes et à créer de liens entre des éléments d'une situation (Beaulieu et Langevin, 2014). L'idée est de questionner les élèves sur des éléments du texte, mais d'appuyer les questions de prédiction en mettant à profit des supports visuels laissant aux élèves des choix de réponses, pour qu'ils puissent se projeter dans la suite de l'histoire. L'élève comprend donc le type de réponse attendue et peut démontrer sa compréhension. Le tableau ci-dessous propose des pratiques en lien avec ce deuxième principe peuvent être mises en place lors d'ateliers.

TABLEAU 2. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 2

Principe	Pratiques
Travailler la compréhension, réaction et appréciation	Poser des questions de prédictions en prenant appui sur les illustrations

3-Intégrer la construction de connaissances et d’habiletés et la modélisation

L'apprenant construit des connaissances et habiletés langagières s'il bénéficie d'un enseignement explicite et modelé. Lors d'une activité de lecture partagée, l'enseignante modélise les conduites d'un lecteur; elle ouvre le livre de droite vers la gauche. Le tout, posture du corps, gestes et pensée à voix haute, doivent être explicites pour les élèves ayant une DI. Tout au long de l'animation, l'enseignante est un modèle de lectrice. Elle tourne les pages, suit sa lecture avec son doigt en modélisant la lecture de gauche à droite et arrête sa lecture pour se questionner - pensée à voix haute. Le tableau ci-dessous identifie certaines de ces pratiques liées au troisième principe pouvant être actualisées.

TABEAU 3. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 3

Principe	Pratiques
Intégrer la construction de connaissances et d’habiletés et la modélisation	Modéliser le sens de la lecture
	Modéliser ce que signifie être un lecteur expert
	Arrêter pour questionner

4-Favoriser la réflexion et les échanges

« C’est dans la confrontation aux autres que se pense, s’affine, se corrige et se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte » (Tauveron, 2002, p. 26); cet énoncé reflète bien ce quatrième principe. Lors d'une lecture partagée à voix haute, l'enseignante arrête fréquemment pour soulever des questions et pour s'assurer de la compréhension. L'enseignante peut utiliser diverses pratiques comme le questionnement ou l'utilisation de schéma ou d'organisateur graphique pour soutenir la compréhension (Dieruf et al., 2020). Par exemple, Beaulieu et al., (2023) proposent l'usage du diagramme de Venn pour expliquer les liens entre les personnages et pour décrire les caractéristiques des différents personnages, lors de la lecture d'un texte narratif. Le tableau ci-dessous propose des pratiques en lien avec ce quatrième principe.

TABEAU 4. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 4

Principe	Pratiques
Favoriser la réflexion et les échanges	Questionner l’élève en cours de lecture
	Utiliser les organisateurs textuels pour soutenir la compréhension

5-Favoriser un rapport positif avec la langue

Pour Dufays et al. (2009), la lecture engage une dimension affective. Turgeon (2013) précise que l'élève doit s'abandonner au plaisir de lire. À la suite de la lecture d'une histoire, Wood et al. (2015) proposent de poser des questions littérales et à choix de réponses sur les textes. Les choix de réponses peuvent être illustrés ou écrits. Il est aussi possible d'envisager différentes activités d'accompagnement de la compréhension. Le tableau ci-dessous identifie certaines pratiques en lien avec le principe 5.

TABEAU 5. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 5

Principe	Pratiques
Favoriser un rapport positif avec la langue	Questionner l'élève à la fin de la lecture
	Proposer des tâches qui permettent de réinvestir les connaissances développées dans le livre à un autre contexte.

Ainsi, les cinq principes généraux de l'approche intégrée d'enseignement proposée par Morin et al. (2005) ont été adaptés aux caractéristiques des élèves ayant une DISP par Beaulieu et al. (2023). Ces principes sont inclus au sein d'ateliers proposés à des enseignantes. Ces enseignantes se sont approprié ces ateliers et le présent article vise à décrire les modifications de l'adaptation de ces pratiques de l'approche intégrée. Ainsi, la question spécifique de recherche est : Quelles pratiques les enseignantes mettent-elles en œuvre, lorsqu'elles enseignent l'oral, la lecture et l'écriture au moyen de la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DISP?

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie privilégiée est de nature descriptive et qualitative. Le projet vise à mettre en œuvre l'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves ayant une DISP par une approche intégrée au moyen de la littérature jeunesse. La recherche s'est déroulée sur dix semaines.

Pour mener cette recherche, les participantes-enseignantes de neuf classes ont mis en œuvre la démarche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse (Beaulieu et al., 2023). Il s'agit d'un échantillon de convenance. Tous les 15 élèves de ces classes ont un diagnostic de déficience intellectuelle profonde ou sévère. Toutes les enseignantes ont une formation initiale au Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Au sein des classes, les enseignantes étaient accompagnées de

techniciennes en éducation spécialisées. Du groupe de 9 enseignantes recrutées, aucune n'utilisait la littérature jeunesse de manière fréquente dans leur classe avec pour visée l'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture.

Les 9 enseignantes ont reçu 10 livres de littérature jeunesse accompagnés de 5 ateliers par livre. Les ateliers respectent la démarche proposée par Beaulieu et al. (2023). Ceux-ci ont été construits par l'équipe de chercheurs autour des œuvres d'une auteure jeunesse québécoise, Marianne Dubuc. Ce choix est justifié par le type de livres qui répondent aux critères de sélection d'ouvrages de littérature jeunesse selon le niveau de lecture des élèves une DISP (Beaulieu et al., 2019) : image en soutien au texte, peu de texte, syntaxe simple, vocabulaire fréquent, thème de la vie courante et présentation épurée. Un livre par semaine a donc été présenté aux enseignantes. Les enseignantes ont reçu 10 livres. Chacun des livres étaient accompagnés de 5 ateliers, donc 50 ateliers sur 10 semaines. Les ateliers ont été présentés lors d'une rencontre de formation d'une heure avec les enseignantes.

Chaque semaine, les enseignantes devaient lire un livre aux élèves et mettre en œuvre 3 ateliers intégrant l'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse. Les enseignantes pouvaient faire le choix de 3 ateliers parmi les 5 en lien avec le livre, et ce, selon leur propre intérêt, le niveau de lecture des élèves, leur aisance avec les ateliers et les thèmes présentés. Les ateliers prenaient en compte les cinq principes généraux de l'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse.

Un journal de bord rempli en ligne une fois par semaine a permis aux enseignantes de détailler les modifications aux ateliers apportés lors de leur pilotage, les pratiques qu'elles ont mises en œuvre, le temps accordé aux ateliers, les modifications sur les ateliers et les raisons les poussant à faire des modifications dans les ateliers (10 questions). Aussi, un groupe de discussion organisé à mi-parcours durant la recherche, soit à la cinquième semaine, a favorisé la description des raisons qui les ont incitées à mettre en œuvre certaines pratiques en contexte d'enseignement intégrée de la littérature avec la littérature jeunesse. Les groupes de discussion ont aussi favorisé les échanges sur les pratiques des enseignantes et inspiré certaines collègues enseignantes dans la mise en œuvre de pratiques pour les cinq semaines restantes. À la fin des 10 semaines, un groupe de discussion a facilité la synthèse des pratiques mises en œuvre. Ce dernier groupe de discussion a aussi permis aux chercheurs de questionner les enseignantes sur les contextes de mises en œuvre des pratiques, sur les raisons qui les

ont menées à faire certaines modifications et sur leurs perceptions concernant la démarche.

Les groupes de discussion ont été enregistrés et codés afin de faire une analyse thématique et de faire ressortir les pratiques mises en œuvre par les enseignantes en lien avec l'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse exposée dans le cadre conceptuel. Les contenus des journaux de bord ont été analysés de la même façon. Le codage a été réalisé en lien avec les cinq principes de la démarche d'enseignement intégrée de l'oral, de la lecture et de l'écriture au moyen de la littérature jeunesse. L'analyse a été réalisée en fonction des participantes, des pratiques et des livres sélectionnés. Ces analyses ont été croisées aux résultats des recherches antérieures pour, d'une part, décrire les pratiques réelles des enseignantes, lorsqu'elles mettent en œuvre l'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse et, d'autre part, faire des liens avec les données du cadre conceptuel.

RÉSULTATS

Nous ferons d'abord l'analyse des résultats selon les principes de l'approche d'enseignement intégrée de l'oral, de la lecture et de l'écriture avec la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DISP. Il importe de mentionner que l'ensemble des enseignantes lisaient des livres aux élèves de manière ludique dans leur classe.

I-Ancrer la relation communiquer-lire et écrire

Le Tableau 6 présente les pratiques proposées par Beaulieu et al. (2023) et Morin et al. (2005) pour le principe 1 et la proportion des enseignantes ayant mis en œuvre cette pratique.

TABLEAU 6. Pratiques proposées par Beaulieu et al. (2023) et Morin et al. (2005) pour le principe 1 et celles mises en œuvre par les enseignantes

Principe	Pratiques	Pratiques mises en œuvre par les enseignantes
Ancrer la relation entre lire et écrire	Raviver les connaissances antérieures	8/9
	Présenter les mots fréquents présents dans l'ouvrage	7/9
	Présenter le titre et l'auteur	2/9
	Cibler le phonème initial, trouver les mots qui commencent par la même lettre	0/9
	Rendre explicite le travail sur les syllabes	0/9

Dans cette foulée, les enseignantes ont fait remarquer que les élèves, de manière constante, réagissent au fait que l'enseignante ne lit pas directement le livre, mais les questionne d'abord sur leurs connaissances en lien avec la thématique du livre. Les enseignantes ont spécifié que les élèves sont habitués, lorsqu'ils se voient présenter un livre, que l'adulte (souvent l'enseignante) débute tout de suite la lecture. Ils ne sont pas habitués à se voir présenter la page couverture du livre et à regarder des mots de vocabulaire. Il ne semble pas être habituel pour les enseignantes d'explicitier les liens entre la lecture, l'écriture et l'oral. Il s'agit d'un changement important de pratiques pour ces enseignantes.

*Elle (l'élève) ne me donne pas toujours le temps de lui poser des questions.
Elle s'empresse à vouloir tourner les pages seulement pour voir les images. ENS2*

Ainsi, pour pallier ces difficultés, les enseignantes ont dû modifier la perception qu'avaient les élèves des périodes de lecture par l'adulte. Les élèves devaient comprendre qu'il est possible que l'enseignante arrête la lecture pour les questionner ou pour discuter du contenu du livre. Une enseignante a utilisé une cloche pour signifier qu'il fallait tourner la page. L'élève ne pouvait pas tourner la page avant la fin de l'intervention de l'enseignante. Une autre enseignante a signifié qu'une première lecture du livre, sans interruption en cours de lecture, était nécessaire pour préparer l'élève. Ensuite, lors d'une deuxième lecture, l'enseignante pouvait questionner l'élève et ce dernier réagissait moins aux arrêts en cours de lecture. Aussi, une autre enseignante a mentionné laisser les livres à la disposition de l'ensemble des élèves de la classe. Comme les élèves peuvent les manipuler à d'autres moments, ils ressentent moins de frustration quand l'enseignante contrôle le pilotage de l'activité pédagogique et donc le moment où les pages se tournent.

L'appropriation du concept de titre est nommée comme difficile à enseigner par six enseignantes sur les neuf faisant partie de la recherche. Ainsi, ces six enseignantes ont décidé de ne pas enseigner le titre, parce qu'il s'agit d'un terme trop abstrait pour leurs élèves. Il s'agit d'une modification importante aux ateliers.

Le concept de titre est très difficile; il ne sait pas ce que c'est et même avec explications, il sera incapable de me le montrer. ENS4

Par ailleurs, pour faire comprendre aux élèves des fonctions du titre, une enseignante a décidé de faire pointer le titre à l'élève. La réaction de l'élève a motivé l'enseignante à continuer, puisque ce dernier a réalisé avec succès l'action de pointage du titre du livre.

L'élève regarde, tape des mains, ouvre les yeux grands, fait des sons et referme ensuite les yeux. L'enseignante dit que c'est beaucoup pour elle, mais que c'est un beau moment d'apprentissage. ENS3

Une autre enseignante a utilisé le titre pour permettre à des élèves de faire un choix entre deux ouvrages, ce qui a porté fruit :

Une journée, je leur ai offert un choix entre deux livres, un à pointer (un livre), l'autre à pointer et dit maman comme dans le titre. ENS2

En groupe de discussion, à la suite de témoignages d'enseignantes ayant choisi d'enseigner ce que voulait dire le mot « titre », certaines d'entre elles ont évoqué qu'il faudrait parfois dépasser les premières impressions sur les compétences des élèves ayant une DISP et aller plus loin. Le fait de mettre en œuvre les ateliers a montré à certaines enseignantes que les élèves ayant une DISP pouvaient comprendre ce que voulait dire un titre.

En résumé, les neuf enseignantes ont nommé qu'il s'agissait d'un changement de pratiques importants que d'explicitier les liens entre l'oral, la lecture et l'écriture. Elles n'abordaient pas ces liens avant le présent projet de recherche. Les enseignantes se sont retrouvées confrontées à des comportements d'élèves qui ne comprenaient pas pourquoi on ne leur racontait pas tout simplement l'histoire d'un bout à l'autre. Elles ont dû construire avec les élèves une représentation commune de ce que peut être une utilisation pédagogique du livre de littérature jeunesse. Il s'agit d'un nouvel apprentissage pour les élèves et ils ont besoin d'y être accompagnés. Aussi, il s'agit, pour les enseignantes, d'une nouvelle façon d'enseigner avec le livre de jeunesse.

2-Travailler la capacité à prédire la suite de l'histoire

Le Tableau 7 présente les pratiques mises en œuvre par les enseignantes en lien avec le principe 2.

TABEAU 7. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 2

Principe	Pratiques	Pratiques mises en œuvre par les enseignantes
Travailler la compréhension	Poser des questions de prédiction en s'appuyant sur les illustrations	9/9
	Donner des occasions de prédire l'histoire ou des questions de compréhension qui dépassent les illustrations	1/9

Les enseignantes ont été invitées à poser des questions de prédiction sur le contenu du livre lu. Or, les questions de prédiction ont été retirées par huit enseignantes sur neuf, puisqu'elles ont jugé que ces questions étaient

trop difficiles pour les élèves; elles les ont remplacées par d'autres questions simples, telle que des questions de repérage, dont le contenu est explicite.

J'ajoute des questions de recherche et trouve. Comme par exemple : montre-moi le gâteau sur la page. ENS4

Une enseignante a toutefois posé des questions de prédiction.

L'élève 1 est réceptive aux questions de l'atelier. Elle pointe l'autobus. ENS1

Cette enseignante dit avoir élaboré une stratégie lui permettant de questionner les élèves :

Quand j'avais une question à poser, je prenais le temps de lire la page, mettre l'accent sur certains mots, je nommais ce qui se trouvait dans la page. ENS1.

En résumé, les enseignantes ont, pour la plupart, évité les questions de prédiction, pour favoriser les questions de repérage dans le texte ou le livre. Elles affirment que les élèves n'avaient pas les compétences à répondre à ces questions. Toutefois, certaines enseignantes ayant tenté de réaliser les temps de discussion ont pris le temps de lire la page et de mettre l'accent sur certains mots, en les explicitant, et ainsi, pour soutenir la compréhension. Le livre comme objet d'apprentissage ouvre sur des occasions pour discuter avec l'élève et pour faire des liens avec le vécu de l'enfant. Les enseignantes, en groupe de discussion, ont nommé que la lecture interactive d'un livre de littérature jeunesse avec l'élève ayant une DISP est un rare moment où l'enseignante et l'élève partagent une même tâche à un même moment. Il s'agit donc d'un moment tout indiqué pour intégrer la construction de connaissances.

3-Intégrer la construction de connaissances - offrir beaucoup d'occasions de lire et d'écrire

Le Tableau 8 présente les pratiques mises en œuvre par les enseignantes.

TABEAU 8. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 3

Principe	Pratiques	Pratiques mises en œuvre par les enseignantes
Intégrer la construction de connaissances et d'habiletés et la modélisation	Modéliser le sens de la lecture	9/9
	Modéliser ce qu'est être un lecteur expert	9/9
	Arrêter pour questionner	8/9

Les enseignantes ont fait le modelage de l'ouverture du livre et ont lu les histoires proposées. Plusieurs enseignantes ont rendu explicite les questions (qui, où, quoi), parce que ces termes n'étaient pas maîtrisés par les élèves. L'enseignement de ces questions comporte souvent l'utilisation de gestes ou de pictogrammes ou d'autres supports de communication pour soutenir leur appropriation et compréhension par l'élève ayant une DISP. Les enseignantes ont utilisé ces outils pour permettre aux élèves de démontrer leur développement de compétences. Le livre de littérature jeunesse est un nouveau support pour l'enseignement des mots liés aux interrogations qui étaient davantage travaillés à l'oral, plutôt qu'en lien avec des traces écrites. Il s'agit ici d'un changement de pratiques pour les enseignantes.

L'élève 2 a littéralement aimé et performé à la question où elle doit répondre à : Que font Lion et Oiseau? dans ses illustrations. Elle ne dit pas beaucoup de mots pour s'exprimer voir, pas du tout à certains moments. Mais là, je lui ai pointé l'image où le Lion se brosse les dents. J'ai fait le signe. L'élève 2 s'est empressée de répéter plusieurs fois le signe. Elle pointait l'image et faisait le signe. Wow! À la troisième lecture s'est ajouté le mot dodo, en pointant l'image où le Lion fait dodo. De toute beauté! ENS5

En cohérence avec les résultats précédents, les arrêts en cours de lecture ont été modifiés pour poser uniquement les questions liées à des réponses fournies dans le texte et pour repérer les illustrations. Toutefois, l'ensemble des enseignantes ont lu les livres et ont joué le rôle de modèle, ce qui a permis aux élèves ayant une DISP d'être mis en contact à la fois avec la lecture et l'oral. Lorsque les élèves ont de la difficulté avec une question, les enseignantes sont portées à retirer ce type de question.

L'élève 1 est capable de répondre aux quatre premières questions. Par la suite, les autres questions demeurent plus difficiles pour elle. ENS2

Questionnés en groupe de discussion sur cette propension de retirer des questions, les enseignantes ont nommé que les questions d'inférence étaient hors de la portée de leurs élèves.

Elles ont aussi décrit que l'intérêt était présent en début d'une lecture, mais que l'attention se perdait quand les questions étaient de plus haut niveau :

Intérêt au début de la lecture, répète certains mots, intérêt pour mettre tous les personnages dans l'autobus, mais pas pour les autres questions. Ne comprend pas et s'en va. ENS1

En résumé, les enseignantes ont initié les élèves à la littérature jeunesse. Elles ont lu l'ensemble des livres. Les enseignantes ont aussi fait le choix

de mettre de côté les questions de haut niveau de compréhension et d'utiliser davantage des questions de repérage qui sont, selon elles, plus à la portée de leurs élèves et plus à même de leur faire vivre des réussites.

4-Favoriser la réflexion et les échanges

Le Tableau 9 présente les pratiques mises en œuvre pour le principe 4.

TABLEAU 9. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 4

Principe	Pratiques	Pratiques mises en œuvre par les enseignantes
Favoriser la réflexion et les échanges	Questionner l'élève en cours de lecture	8/9
	Utiliser les organisateurs textuels pour soutenir la compréhension	7/9

Des enseignantes notent une préférence pour des questions menant à identifier des images, entre autres. Ce choix se fait au détriment des questions d'inférences ou pour dépasser le texte. Certaines enseignantes abandonnent des questions abordant la réflexion.

Tout comme d'habitude, mes deux élèves préfèrent regarder les livres sans répondre à des questions. ENS5

De manière plus précise, une enseignante note que l'élève fait ce qu'il est habitué à faire à l'école, c'est-à-dire de l'association entre les pictogrammes et les illustrations des livres de littérature jeunesse.

Il ne répond pas nécessairement à la demande. Il fait plutôt ce qu'il est habitué de faire : du pairing entre les images découpées et celles du livre. Il prend l'initiative de placer des personnages sur des sièges de l'autobus. ENS3

Questionné sur cette remarque lors des groupes de discussion, la réflexion sur ce qui est proposé aux élèves ayant une DISP émerge. Une enseignante met les mots sur ses réflexions et ses dilemmes sur la question :

C'est difficile à dire. Je vois que je parlais vraiment de la base avec mes deux élèves. Je remarque que les deux arrivent à tourner les pages, un en tourne plusieurs à la fois pour terminer vite, l'autre moins. Un des élèves semble attentif. Les deux répètent des mots que je lis. Je suis contente de remarquer ces petites habiletés que je n'avais pas beaucoup travaillées. Toutefois, mes élèves perdent vite l'intérêt et trouvent les questions très difficiles. Mais peut-être que je devrais refaire plusieurs fois les ateliers et trouver comment leur faire comprendre. Je me dis que déjà de faire plus de lecture, de tourner les pages, de répéter des mots, c'est déjà un bon début. ENS2

Un point semble faire un consensus. Les élèves ont besoin de soutien pour répondre, pour réfléchir et pour échanger sur le texte. Ce soutien doit être

constant, tout au long de la démarche pour s'assurer de diriger l'attention vers le livre.

Il regarde, mais il a besoin de plusieurs rappels, car tout mouvement et bruit en classe, fait en sorte qu'elle regarde ce qui se passe. Attitude passive. Ne répond pas aux questions même avec support visuel. ENS8

Ainsi, il y a une amorce de réflexion entre les participantes sur la nécessité de placer les élèves en contact avec des questions signifiantes à leur niveau de compréhension et même un peu plus difficiles pour soutenir leur apprentissage. Ce guidage passe par l'échange et la réflexion entre l'adulte et l'apprenant.

Cet atelier demeure tout de même difficile pour l'élève 2. Cependant, tout comme pour mon élève 1, j'ai constaté que poser des questions pendant la lecture contribuait à soutenir la compréhension de l'élève et permettait des échanges. L'élève 2 a réinvesti ses apprentissages du livre dans une autre tâche. Elle s'est souvenue du personnage. ENS7

En outre, les enseignantes notent que les élèves trouvent cette tâche de guidage difficile et préfèrent utiliser les images pour poser des questions. Elles nomment aussi qu'elles ne posent pas de questions qui sollicitent un temps de réflexion aux élèves. Il s'agit d'une première expérience de participer à une lecture à voix haute en petit groupe pour plusieurs élèves. Une réflexion émerge du groupe de discussion, deux enseignantes considèrent que peut-être que ces tâches difficiles poussent les élèves à réfléchir et à communiquer avec les enseignantes. Les enseignantes nomment vouloir continuer à réfléchir sur la nécessité de laisser de la place aux élèves ayant une DISP pour réfléchir et réagir. Une enseignante explique également que les organisateurs aident à soutenir la compréhension du texte. Plusieurs enseignantes ont utilisé les organisateurs pour dessiner la trame de l'histoire ou pour soutenir la compréhension. Quoiqu'il en soit, l'ensemble des enseignantes ont nommé plusieurs fois la nécessité de rester dans le plaisir et de rendre le livre attrayant pour leurs élèves.

5-Favoriser un rapport positif à la langue

Le Tableau 10 présente les pratiques mises en œuvre par les enseignantes en lien avec le principe 5.

TABLEAU 10. Adaptations proposées dans les ateliers en lien avec le principe 5

Principe	Adaptations	Pratiques mises en œuvre
Favoriser un rapport positif avec la langue	Questionner l'élève à la fin de la lecture	8/9
	Proposer des tâches qui permettent de réinvestir les connaissances développées dans le livre à un autre contexte.	6/9

La lecture du livre de littérature jeunesse est perçue par les enseignantes comme un moment privilégié pour échanger, qui a un impact sur les activités après la lecture :

Après la fin de l'activité, l'élève communique avec moi au moment où j'illustre une séquence à venir (maintenant, on prend ton médicament; après, on se brosse les dents). Il me prend le crayon des mains et tente d'entourer l'étape de cette séquence qu'il souhaite faire en premier (se brosser les dents). C'est un moment de communication hors du commun. Son regard est plongeant. L'élève a été calme du début de l'activité de lecture jusqu'à la fin. ENS1

Une enseignante a utilisé un livre particulièrement apprécié par l'élève pour dépasser largement le livre et réinvestir l'intérêt que le jeune portait au livre à d'autres compétences :

C'était vraiment super de voir mon élève redemander le livre. Il a aussi répondu à des questions. ENS8

Plusieurs participantes expliquent laisser les élèves explorer le livre librement après la lecture, ce qui renforce l'intérêt à l'égard du livre et des activités à l'oral, en lecture et en écriture.

L'élève reste absorbé par le livre très longtemps. Il revient sur des pages plusieurs fois et explore les images situées partout sur les pages. J'ai l'impression qu'il pointe les images qu'il ne reconnaît pas. Je les lui nomme. Il a plus de facilité à repérer les images très petites que les grosses (p. ex. les poussins versus l'ours).

Intérêt qui se développe pour les livres. Il est même allé chercher un livre de lui-même et a tourné les pages seul. (Livre plastifié) Attentif quand je fais la lecture. ENS1

En groupe de discussion, les enseignantes ont aussi nommé mettre de côté des questions pour rester dans cet aspect de plaisir. En résumé, les enseignantes ont piloté des activités variées pour soutenir le plaisir de communiquer, de lire et d'écrire. Au sein des groupes de discussion, le plaisir d'être en contact avec les livres est le premier élément qui semble les motiver. Cette observation de la part des enseignantes semble expliquer leur engagement à faire partie du projet de recherche.

DISCUSSION

L'étude de Copeland et al. (2011), aux États-Unis, montre que les futures enseignantes universitaires en éducation ont des attentes très faibles concernant les compétences à l'oral, en lecture et en écriture des élèves ayant une DI. Ces auteurs mentionnent que ces futures enseignantes considèrent ne pas avoir de temps d'enseignement pour le développement des compétences linguistiques de leurs élèves. Ils doivent privilégier le développement de ces dernières compétences plutôt que celui des compétences fonctionnelles. Ce constat ressort également de nos résultats de recherche en sol québécois. Les enseignantes participantes ont accepté d'intégrer dans leur horaire des activités de lecture partagée avec des livres jeunesse et d'innover en consacrant des temps d'enseignement de la lecture et, ainsi, formuler des questions et susciter les interactions élèves-enseignante. Les enseignantes participantes à cette recherche, en majorité, ont retiré les questions qui demandent aux élèves de dépasser le texte, de se questionner. Selon elles, cela était trop difficile pour leurs élèves. La réaction des enseignantes, lorsqu'il était suggéré de poser des questions trop difficiles pour leurs élèves, a été de revenir aux pratiques qu'elles mettent en œuvre habituellement. Elles ont alors demandé aux élèves d'associer des pictogrammes avec les illustrations présentes dans les textes et ont demandé aux élèves de pointer des items sur les illustrations. Cette réaction semble avoir été guidée par la volonté des enseignantes de faire vivre des réussites à leurs élèves. Reichenberg et Löfgren (2013) dans leur étude sur les croyances des enseignantes auprès d'élèves ayant une DI vont dans ce sens. À cet égard, les enseignantes justifient leurs pratiques par cette phrase : « c'est ainsi que nous avons toujours fait, ils vont être capable de faire cette tâche ».

Dans ce même ordre d'idées, lorsque les élèves montraient un manque d'intérêt pour les questions qui dépassaient le texte, plusieurs enseignantes ont cessé la tâche – que ce soit de questionner les élèves sur le titre, de poser des questions de prédictions ou d'arrêter la lecture. Les enseignantes ont semblé persister à ajuster leur intervention pour que les élèves fassent uniquement des tâches qui leur plaisaient et dans lesquelles ils pouvaient vivre des réussites.

Les élèves ayant une DI apprennent à un rythme plus lent et les progrès sont minces. Cela a pour impact de renforcer chez le personnel le choix de faibles exigences ou de les diminuer. L'étude de Ruppert (2017) montre que les enseignantes, devant des élèves qui développent peu leurs compétences à l'oral, en lecture et en écriture, ont tendance à éviter les tâches complexes et à utiliser des stratégies d'enseignement qui font des

rappels des savoirs acquis par les élèves. C'est une des conclusions qui émerge de cette recherche. Les enseignantes, devant des élèves qui ne souhaitent pas se faire questionner sur le récit, mais qui souhaitent tourner les pages à leur guise et regarder les illustrations, sans interaction avec l'enseignante, ont tout simplement laissé les élèves tourner les pages, en cessant de les questionner sur le récit. Lorsqu'un élève n'avait pas d'intérêt pour le titre, certaines enseignantes cessaient de le questionner, car cela était perçu comme trop difficile pour celui-ci. L'intention des enseignantes était de favoriser la participation sociale de leurs élèves et de leur faire vivre des réussites. À ce sujet, il importe aussi de mentionner que les enseignantes n'avaient pas l'habitude d'utiliser la littérature jeunesse pour enseigner. Enseigner avec les livres de la littérature jeunesse est une tâche ardue (Montésinos et al., 2015). Les enseignantes ont peut-être besoin de plus de 10 semaines pour s'approprier la démarche et être à l'aise avec l'utilisation de cet outil pédagogique. Elles ont besoin de plus de temps d'expérimentation et de réflexion afin de concevoir des stratégies d'enseignement pour soutenir l'apprentissage de compétences de plus haut niveau de compréhension, autres que des questions simples en lecture chez ces élèves ayant une DI.

L'enseignement auprès des élèves ayant une DI apporte son lot de complexité étant donné les caractéristiques personnelles de ces élèves, les mettant à haut risque de vivre une situation de handicap, notamment en lien avec le développement de leurs compétences à l'oral, en lecture et en écriture (Beaulieu et Langevin, 2014). Les enseignantes ont la responsabilité de mettre en place des conditions qui permettent à l'élève de développer ses compétences et de tendre vers la participation sociale à l'âge adulte. Il est connu que le développement des compétences à l'oral, en lecture et en écriture est un grand facilitateur pour la participation sociale de chacun. Les enseignantes se doivent donc de favoriser le développement de ces compétences. Pour ce faire, les élèves doivent être en contact avec l'oral, la lecture et l'écriture de manière répétée (Moreau et al., 2022). Ce choix est conditionné par le changement de priorités qui, pour l'heure, sont tournées vers des apprentissages fonctionnels (p. ex. savoir s'habiller, savoir manger), tel que documenté dans des études américaines (Rupart, 2017).

Or, il est bien documenté que les personnes ayant une DI accèdent difficilement à une participation sociale satisfaisante : ils n'obtiendront pas de travail et ne pourront pas ou peu participer à des activités de loisir. S'il a été démontré que le développement des compétences à l'oral, en lecture et en écriture est nécessaire pour la participation sociale de chacun. La participation sociale est la finalité éducative de chacun des élèves ayant

une DISP, alors il faut allouer des ressources à l'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture. Il importe de soutenir le développement des compétences à l'oral, en lecture et en écriture des élèves ayant une DI et d'en faire une priorité éducative.

CONCLUSION

En conclusion, il importe d'amorcer un changement dans la perception de ce qu'est l'enseignement auprès d'élèves ayant une DISP. L'idée même de l'enseignement est d'accompagner l'élève dans le développement de ses compétences. Cette perception nouvelle de ce qu'est l'enseignement passe par des priorités renouvelées et des pratiques plus explicites, ciblées, intensives, flexibles et individualisées au regard des élèves ayant une DISP. Les résultats de la présente recherche montrent que des enseignantes ont vu des progrès chez leurs élèves, lorsqu'elles ont enseigné et posé des questions, en étant plus explicites, ciblées, flexibles et individualisées dans leur intervention. C'est ce qui ressort des propos de plusieurs enseignantes qui ont mis en œuvre les plans de leçons. Il importe que l'école québécoise soit cohérente avec les travaux de l'ONU voulant que tout individu ait accès à la l'oral, en lecture et en écriture. Pour ce faire, il est plus que nécessaire que les élèves ayant une DISP soient en contact avec l'oral, la lecture et l'écriture. Plus de recherches sont nécessaires afin de bien décrire les pratiques qui ont des effets positifs sur l'apprentissage des compétences essentiels à la réussite scolaire et sociale de ces apprenants que sont la communication orale, la lecture et l'écriture. Il importe également de dépasser la recherche exploratoire pour avoir des données qui précisent les effets de l'approche intégrée d'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'oral sur l'apprentissage des élèves ayant une DISP.

RÉFÉRENCES

- Alberto, P. A., Waugh, R. E. et Fredrick, L. D. (2010). Teaching the reading of connected text through sight-word instruction to students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1467-1474. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.011>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5^e éd). *American Psychiatric Association*.
- Beaulieu, J., et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69. <https://doi.org/10.7202/1027327ar>
- Beaulieu, J., et Moreau, A. C. (2018). Enseignement avec l'album jeunesse auprès d'un élève ayant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 28, 50-60.

- Beaulieu, J., Marilyn, D. B., Bowen, F., Levasseur, C., Montésinos-Gelet, I., et Dupin de Saint-André, M. (2019). Dispositifs déclarés d'enseignement de la lecture au moyen de la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique d'élèves HDAA du premier cycle du primaire. *McGill Journal of Education*, 54(3), 479-499. <https://doi.org/10.7202/1069766ar>
- Beaulieu, J., Ruberto, N., et Moreau, A. C. (2023). Approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 253-266. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1273>
- Brassard, I., Moreau, A., Tremblay, K., Jolicoeur, E. et Beaulieu, J. (2021). Recension des écrits sur les pratiques d'enseignement en littératie intégrant des technologies numériques en situation de handicap. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14, pages? <https://doi.org/10.7202/1086913ar>
- Browder, D. M., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C. et Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial & Special Education*, 33(4), 237-246. <https://doi.org/10.1177/074193251038730>
- Coleman, M. B., Cherry, R. A., Moore, T. C., Park, Y. et Cihak, D. F. (2015). Teaching sight words to elementary students with intellectual disability and autism: A comparison of teacher-directed versus computer-assisted simultaneous prompting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(3), 196-210. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.3.196>
- Copeland, S. R., Keefe, E. B., Calhoon, A. J., Tanner, W. et Park, S. (2011). Preparing teachers to provide literacy instruction to all students: Faculty experiences and perceptions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3/4), 126-141. <https://doi.org/10.2511/0274948118008244>
- Courtade, G. R., Lingo, A. S. et Whitney, T. (2013). Using story-based lessons to increase academic engaged time in general education classes for students with moderate intellectual disability and autism. *Rural Special Education Quarterly*, 32(4), 3-14. <https://doi.org/10.1177/875687051303200402>
- Dessemontet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M. et Audrin, C. (2019). Using phonics instruction to teach reading skills to students with intellectual disability: A meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(7), 882-882.
- Dieruf, K. B., Ault, M. J. et Spriggs, A. D. (2020). Teaching students with moderate and severe intellectual disability to compare characters in adapted text. *Journal of Special Education*, 54(2), 80-89. <https://doi.org/10.1177/0022466919869978>
- Dufays, J. L., Lisse, M., & Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature: une introduction*. Academia EME éditions.
- Fougeyrollas, P. (2016). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité: le modèle québécois. *Revue française des affaires sociales*, 2016(4), 51-61.
- Gouvernement du Québec. (2017). *La politique éducative*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630. <https://doi.org/10.7202/012084ar>
- Hudson, M. E. et Browder, D. M. (2014). Improving listening comprehension responses for students with moderate intellectual disability during literacy class. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 11-29. <https://doi.org/10.1177/1540796914534634>

- Hudson, M. E., Browder, D. M. et Jimenez, B. A. (2014). Effects of a peer-delivered system of least prompts intervention and adapted science read-alouds on listening comprehension for participants with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 60-77. <https://doi.org/10.1177/215416471404900>
- Jourdan-Ionescu, C., Gascon, H. et Julien-Gauthier, F. (2021). *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle*. PUQ.
- Katims, D. S. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation: An exploratory investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, volume(numéro), 363-372. <https://doi.org/10.1177/21541647010360040>
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *Littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picture books: Picturing text*. Psychology Press.
- Michael, M. G. et Trezek, B. J. (2006). Universal design and multiple literacies: Creating access and ownership for students with disabilities. *Theory into Practice*, 45(4), 311-318. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_4
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2, pages. <https://doi.org/10.7202/1047309ar>
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J. et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 37(2), 24-29.
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://doi.org/10.7202/1016878ar>
- Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées [CDPH]*. Adoptée à New York le 13 décembre 2006. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Pennington, R. C., Foreman, L. H. et Gurney, B. N. (2018). An evaluation of procedures for teaching students with moderate to severe disabilities to write sentences. *Remedial and Special Education*, 39(1), 27-38. <https://doi.org/10.1177/0741932517708428>
- Reichenberg, M. et Löfgren, K. (2013). The social practice of reading and writing instruction in schools for intellectually disabled pupils. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(3-4), 43-60.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. et Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442.
- Shurr, J. et Kromer, G. (2018). Picture plus discussion with partners: Peer centered literacy supports for students with significant disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(4-5), 263-271. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1312060>
- Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 203-215.
- Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112.
- Teale, W. H. et Martinez, M. G. (1996). Reading aloud to young children: Teachers' reading styles and kindergartners' text comprehension. *Children's Early Text Construction*, 321-344.

Turgeon, E. (2013) Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif [thèse de mémoire inédite, Université de Montréal].

Verrier, J. (1990). L'œuvre intégrale entre lecture méthodique et réception. *Le français aujourd'hui*, 90, 23-30.

Waugh, R. E., Alberto, P. A. et Fredrick, L. D. (2011). Effects of error correction during assessment probes on the acquisition of sight words for students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.08.007>

Wood, L., Browder, D. M. et Flynn, L. (2015). Teaching students with intellectual disability to use a self-questioning strategy to comprehend social studies text for an inclusive setting. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 275-293. <https://doi.org/10.1177/1540796915592155>

JUDITH BEAULIEU est professeure à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse à l'interaction entre les outils pédagogiques, les pratiques d'enseignement et les caractéristiques des élèves dits handicapés. Dans une perspective d'interaction entre l'individu et son environnement, elle s'intéresse plus précisément à l'utilisation de la littérature de jeunesse pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves dits en situation de handicap. judith.beaulieu@uqo.ca

NOÉMIA RUBERTO est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (Canada). Elle détient un doctorat et une maîtrise en didactique du français ainsi qu'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Elle a travaillé comme orthopédagogue dans le milieu scolaire pendant une dizaine d'années. Ses recherches portent sur les difficultés associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français ainsi que sur la description du travail de l'orthopédagogue. noemia.ruberto@uqo.ca

EDITH JOLICOEUR est professeure-chercheuse à l'UQAR, au campus de Lévis. Elle est chercheuse régulière à l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme. Ses projets de recherche portent sur l'accès à la littératie et sur les enjeux relatifs à l'inclusion scolaire, professionnelle et sociale des personnes ayant des besoins particuliers. edith.jolicoeur@uqar.ca

MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE est professeure en orthodidactique des mathématiques à l'Université du Québec à Rimouski. Elle s'intéresse à l'inclusion scolaire et aux pratiques inclusives, à l'accessibilité didactique en mathématiques, à l'adaptation scolaire et à la situation de handicap pour les élèves ayant des besoins et plus particulièrement les élèves ayant des difficultés langagières. marilyn.dupuis-brouillette@uqar.ca

ANDRÉ C. MOREAU est orthopédagogue et chercheur associé à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), s'intéresse à comprendre les relations entre les apprentissages en littératie et les environnements éducatifs inclusifs. Ses recherches et publications traitent du développement de compétences en littératie, des facteurs le

favorisant, des transitions scolaires et des communautés d'apprentissage professionnelles. andre.moreau@uqo.ca

NAOMI LABROSSE-NOURY est auxiliaire de recherche au sein de ce projet. Elle était alors étudiante à la maîtrise et s'intéressait aux effets des Programmes particuliers au secondaire.

JUDITH BEAULIEU is a professor at the Université du Québec en Outaouais. Her research focuses on the interaction between educational tools, teaching practices, and the characteristics of students with disabilities. From the perspective of interaction between the individual and their environment, she is particularly interested in the use of children's literature for teaching reading and writing to students with disabilities. judith.beaulieu@uqo.ca

NOÉMIA RUBERTO is a professor in the Department of Education at the Université du Québec en Outaouais (Canada). She holds a doctorate and a master's degree in French didactics, as well as a bachelor's degree in special education. She worked as a learning specialist in schools for about ten years. Her research focuses on the difficulties associated with learning to read and write in French, as well as on describing the work of learning specialists. noemia.ruberto@uqo.ca

EDITH JOLICOEUR is a professor and researcher at the Université du Québec à Rimouski, Lévis campus. She is a regular researcher at the University Institute for Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder. Her research projects focus on access to literacy and the challenges related to the educational, professional, and social inclusion of people with special needs. edith.jolicoeur@uqar.ca

MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE is a professor of mathematics education at the Université du Québec à Rimouski. She is interested in inclusive education and inclusive practices, accessible mathematics teaching methods, school adaptation, and the situation of students with disabilities, particularly those with language difficulties. marilyn.dupuis-brouillette@uqar.ca

ANDRÉ C. MOREAU is a learning specialist and research associate at the Université du Québec en Outaouais (UQO) and the Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). He is interested in understanding the relationship between literacy learning and inclusive educational environments. His research and publications address the development of literacy skills, the factors that promote it, school transitions, and professional learning communities. andre.moreau@uqo.ca

NAOMI LABROSSE-NOURY is a research assistant on this project. At the time, she was a master's student and was interested in the effects of specialized programs in secondary school.

“IT’S NOT *JUST* A PICTURE BOOK!”: EXPANDING IDEAS OF MULTILITERACIES THROUGH THE CREATION AND ASSESSMENT OF A MULTIMODAL ASSIGNMENT

CLAIRE AHN, REBECCA S. EVANS, JANE CHIN *Queen’s University*

Article History: Submitted 07 Sep 2022 | Accepted 12 Jan 2024 | Published 13 Jul 2026

ABSTRACT. Grounded in a multiliteracies framework, this article interweaves the authors’ experiences through narrative inquiry, exploring the integrating of multimodal texts and multimodal approaches of assessment within their practice. The article is organized as a conversation between two educators and a former student, and is centred around a multimodal assignment in a secondary English teacher education class that asked teacher candidates to create a digital picture book and use video annotation in peer assessment. Our shared conversation highlights the importance of multimodal texts such as sophisticated picture books in the secondary English classrooms, as well as thinking about alternative multimodal approaches to assessment.

« CE N’EST PAS *QU’UN* LIVRE ILLUSTRÉ ! » : ÉLARGISSEMENT DE LA CONCEPTION DES LITTÉRATIES MULTIPLES GRÂCE À LA CRÉATION ET À L’ÉVALUATION D’UN DEVOIR MULTIMODAL

RÉSUMÉ. S’appuyant sur un cadre théorique axé sur les littératies multiples, cet article entremêle les expériences des autrices à travers une démarche narrative, explorant l’intégration de textes multimodaux et d’approches d’évaluation multimodales dans leur pratique. Cet article prend la forme d’une conversation entre deux enseignantes et une ancienne étudiante, et porte sur un projet multimodal réalisé dans le cadre d’un cours de formation des personnes enseignantes d’anglais au secondaire, dans lequel les futures enseignantes devaient créer un livre numérique illustré et utiliser l’annotation vidéo pour l’évaluation par les pairs. Notre conversation met en évidence l’importance des textes multimodaux, tels que les livres illustrés sophistiqués, dans les cours d’anglais du secondaire, ainsi que l’importance de réfléchir à d’autres approches multimodales en matière d’évaluation.

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l’éducation de McGill. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

The New London Group (1996) coined the term *multiliteracies*, with one of their key notions being *multimodality* (Dallacqua, et al., 2015), which stresses that we engage with multiple modes of reading and understanding. Examples of multimodal texts include graphic novels and film, and are increasingly recognized by English educators as invaluable resources for teaching about content and literary devices such as foreshadowing and irony (Dallacqua, et al., 2015). One multimodal genre that is rarely introduced in secondary classrooms is the picture book because such texts are often viewed as not being rigorous enough (Clarke & Broders, 2022). Yet, sophisticated forms of picture books can offer “gentle entry points” to introduce youth to important social justice issues and complex ideas (Clarke & Broders, 2022, p. 149). We argue that it is not so much about reading and analyzing picture books, but engaging students in a creative process grounded in what the New London Group (1996) refer to as *transformed practice*, in which students can apply newly learned skills and then demonstrate what they learned. We also highlight the value of multimodal approaches to peer assessment in the English classroom.

To begin, we provide some context around the assignment that the two authors of this article, Claire Ahn and Jane Chin, implemented in the course that they taught. The course assignment invited secondary English teacher candidates (TCs) to create a picture book using a digital tool and to peer assess books using video annotation software (VAS). We then ground our discussion in key aspects of the multiliteracies framework (New London Group, 1996), focusing on multimodal approaches. The final section provides a brief overview of our methodology: narrative inquiry. We position our methodology section in such a way so that it precedes and helps to introduce our narrative dialogue between the two educators, Claire and Jane, and one of Claire’s former students, Becca Evans, where we discuss the importance of the picture book assignment. The data presented in this article represents our collective memories and a descriptive (re)telling of our experiences through narrative.

CONTEXT: THE CLASS AND THE ASSIGNMENT

Claire and Jane both have decades of experience as secondary English language arts teachers (Grades 9–12) in Canada. They bring their experiences into one of the university classes they both teach, a required methodology course for all secondary English TCs in a Bachelor of Education program at a university in southeastern Ontario. The full-year course is structured such that TCs are first introduced (September–December) to more traditional ideas of teaching English such as choosing and vetting resources; teaching novels, poetry, and short stories; and

considering the value of different pedagogical approaches such as literature circles. For Claire and Jane, this underpinning is necessary for TCs to first be able to apply their learning during their first practicum experience (October–November), but to also then be able to consider alternative forms of literacy and texts. In the second term (January–April), the focus of the course is on multiliteracies; some of the topics include the integration of graphic novels, picture books, and film, as well as developing critical digital literacy skills. One of the main assignments for the second term is for students to create a picture book on a topic of their choice (appropriate for a high school audience), to use a digital application of their choice (e.g., PowerPoint, Canva, Book Creator, iMovie) to present the book, and to peer assess the book and presentation using a VAS program called WeVu.¹ At the time, we chose VAS to introduce TCs to an alternative approach for students to not just complete presentations but also to consider different and more engaging approaches to assessment.

MULTILITERACIES: THE VALUE OF DIGITAL PICTURE BOOK CREATION AND PEER ASSESSMENT

In their groundbreaking article, the New London Group (1996) noted that the ways in which people were communicating and engaging with literacy and text were shifting due in great part to technological advancements. The term “multiliteracies” was introduced as a literary and pedagogical theory to highlight the importance of multimodal ways of meaning-making along with the need to increase diverse perspectives in the classroom. We acknowledge that the New London Group’s article now seems dated, and there have been more recent extensions of their work (e.g., Clarke & Broders, 2022; Dallacqua et al., 2015). However, we believe that the concepts the New London Group proposed still hold true today, and what is needed is to continue to acknowledge their original work while advancing discussions in related fields, such as with the ideas presented in this article. The edited volume by Serafini and Gee (2017) titled *Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times* highlights the importance of introducing multimodal theories and frameworks, as they point out how scholars have extended the New London Group’s ideas through, for example, considering video games and social media. In relation to the context of this article, Serafini and Reid (2022) developed specific multimodal analytic frameworks for contemporary picture books that can be used in the secondary classroom to read and analyze picture books.

As noted earlier, it is not just about reading and analyzing books but engaging in the process of creation or what the New London Group (1996)

refer to as the design and transformed practice. They observed that “the design of meaning occurred in the act of interpreting texts as well as creating them, a point often overlooked” (p. 4). Serafini and Gee (2017) posit, however, that the notion of design and transformed practice requires more attention. Further, what appears to be limited in discussions of multiliteracies are notions of integrating multimodal approaches to peer assessment that can afford invaluable opportunities to not just heighten students’ digital literacy skills (e.g., awareness of navigating certain platforms) but also to develop important communication skills using multimodal platforms such as VAS.

Our discussion is thus firmly rooted in the original notion of multiliteracies, with the intent of complementing the field with an innovative approach to multimodal praxis. What follows is an overview of the notion of multiliteracies, particularly in relation to multimodality, with a focus on picture books and approaches to peer assessment.

Multiliteracies and picture books

The importance of including a variety of genres of texts has been stressed time and time again for English educators. This emphasis is often seen in curricular documents and related expectations such as in the secondary English (Grades 9–12) curricular documents mandated by the Ontario Ministry of Education (2007a, 2007b). However, upon reviewing these documents, references to “picture books” are only included twice in the Grade 9 and 10 documents, one as a prompt to develop reading comprehension and the other as an example of “forms of literary text” (2007a, p. 113). In the recently revised Grade 9 de-streamed curricular documents, there appears to be no explicit mention of picture books other than as an example of a multimodal text in the glossary, with many of the specific expectations providing vague directions to integrating what they refer to as different “text forms” (Ontario Ministry of Education, 2023); arguably, most of the expectations and examples still point to more traditional forms of reading and writing. “Picture book” is only mentioned once in the current Grade 11 and 12 documents as an example of a type of text. At the secondary level, including sophisticated picture books or even the creation of picture books is often viewed as not being at grade-level (Clarke & Broders, 2022). Yet, the complexities of a good picture book cannot be dismissed. In fact, picture books that engage readers in print text and visual images are much more complex than reading traditional print novels (Serafini, 2011; Smith & Pole, 2018), as they require critical engagement with multiple modes in order to understand the story and also be aware of the nuanced effects of the combined modes.

In the last decade, there has been an increase in the publication of sophisticated picture books, some of which might be considered to be more suited for secondary students. Referred to often as post-modern picture books, these picture books "highlight design features such as strategic text placement, varied font sizes, dimensionality of illustrations, non-traditional plot structure, all of which invite readers to read complex text in strategic ways" (Ciecierski et al., 2017, p. 124). *Black and White* (1990), an award-winning book by David Macaulay, exemplifies such a structure; each page of the book includes four panel plots that read as individual stories, but also intersect to contribute to one main storyline. The book combines a complex plot and use of subtle visual images or cues that help connect all the stories together but require careful notice of the details. The intricacies of the book are very subtle, and while the book can be read in an elementary classroom, the complexities of the book may be best appreciated by secondary students. Other sophisticated book titles include Shaun Tan's wordless book *The Arrival* (2006) and *The Rabbits* (2003), or Margaret Wild's *The Fox* (2001) and *Woolvs in the Sitee* (2007). Wild's books also play with the visualness of textual fonts, deploying visual semiotic tools onto the overall meaning or theme of the book.

While reading diverse genres of books is important, it is equally as important to engage students in the processes of creation. As most English teachers are aware, we are expected to place a high value on students writing the "perfect" paragraph or five-paragraph essay to not only develop good writing skills but to also be more critical readers. However, less attention is placed on the creation of other genres such as picture books, and perhaps even less so on the creation of digital picture books. We argue that the creation of a good picture book requires a high level of creativity and critical thinking. How can we effectively guide students to develop their critical visual literacy skills, for example, if they are not invited to create various kinds of multimodal texts? Engagement in the creation of design (Cope & Kalantzis, 2009) is an important pedagogical component. The New London Group shared four pedagogical steps. In our experience, these steps do not always occur in a linear fashion, but are more fluid and should be viewed, perhaps, more as a spiral where the educator can move up and down as needed. The four steps outlined by the New London Group (1996) are:

1. Situated practice: educators draw upon students' background knowledge, experiences, and interests.
2. Overt instruction: guided instruction from the teacher.

3. Critical framing: opportunities for students to analyze or reflect and apply their learning.
4. Transformative practice: extending beyond application of learning to transform their learning by engaging in creative processes to create something new.

Transformative practice is often the most difficult and the least likely step to be implemented in the classroom (Serafini & Gee, 2017). But this step, what Cope and Kalantzis (2009) refer to as the “the redesigned” (pp. 176–177), is important in the development of students’ critical analytical skills, especially when it comes to multimodal texts and digital media. This idea of engaging students in the process is not new. Theorists such as John Dewey long advocated for students to be engaged in this way because it not only results in more lasting effects on learning, but can also enhance critical skills (Cunningham, 2009).

In line with the New London Group, creating picture books affords opportunities for students to broaden perspectives, including raising their awareness of important social justice issues. While many picture books are short in length, “they have tremendous potential for being complex and inspiring sophisticated thinking” (Ciecierski et al., 2017, p. 133), offering highly accessible and engaging opportunities for youth to begin exploring “deeper issues related to social justice and equity” (Clarke & Broders, 2022, p. 149). Many of these topics are difficult and challenging, but introducing literature can provide a much needed segue. Specifically, for the secondary English classroom, reading or creating sophisticated picture books can open larger, more challenging critical discussions about important social justice issues. The abovementioned titles by Tan and Wild, for instance, integrate important social justice topics. In Tan’s book *The Arrival* there are strong themes of immigration, sacrifice, strength of family and friendships, and issues related to trauma. Tan’s book *The Rabbits* speaks to the history and ongoing issues of colonization and its continuing effects on the environment. Wild’s *Woolus in the Sitee* explores issues of anxiety and survival in an apocalyptic environment. For their books, many of the TCs in Claire’s and Jane’s classes chose topics such as climate change, depression, hidden exceptionalities, LGBTQ+ issues, racism, Islamophobia, and decolonization. After completing this assignment, students realized that the creating and reading of multimodal texts offers accessible opportunities for discussing difficult and important social justice topics.

Multiliteracies and assessment

Claire and Jane decided to integrate WeVu, a VAS, into their multimodal assignment. Students video recorded their presentation, uploaded it to WeVu, and provided feedback in WeVu on their partners' picture book and elements of the presentation. VAS continues to evolve to facilitate student interaction with video content and other learners, especially in online and blended learning contexts (Mirriahi et al., 2016). Many such platforms exist, although how the user interacts with the software differs depending on the design. What most hold in common is time-coded recordings that enable users to annotate or comment on a video at a specific point in time (Evi-Colombo et al., 2020). While Becca will elaborate more on using WeVu in later sections, Figure 1 shows a screenshot of Becca's opening page on WeVu. The uploaded video is located in the centre, and upon pressing play the video begins. At any time, users are able to write a comment in the box directly below the video; when users provide comments, the video pauses and the user then presses play again to continue. While we could not share all the peer feedback in the image below due to ethics, one can see in the "Comment Map" the orange stripes that indicate where most of the comments were written; the darker the colour, the greater number of comments in that section of the video. Becca was also able to reply to the feedback, which is reflected in blue stripes in her account.

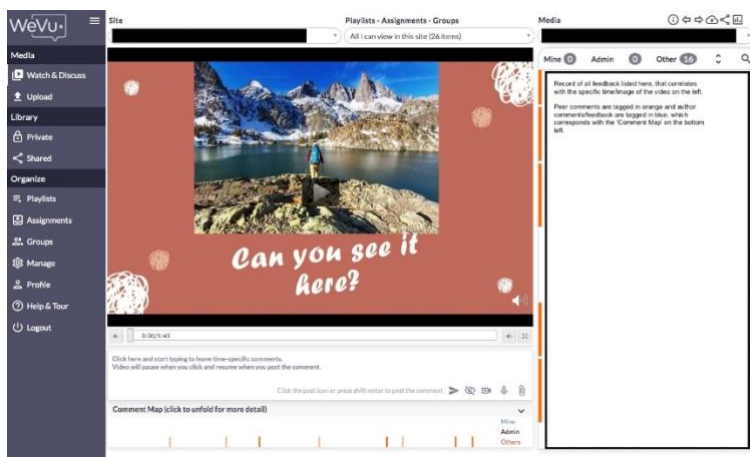


FIGURE 1. Screenshot of Becca Evans' WeVu account and title page of her digital picture book. Photo: Trip Tips (n.d.).

Since this screenshot (and others below) were taken from Becca's account, we are only able to view the layout from an administrative perspective and so are not able to see the blue stripes. Feedback from students other than Becca has been removed or redacted for anonymity.

As tools such as WeVu anchor annotations to a segment of video, they allow for granular analysis and multiple convergent conversations (Colasante, et al., 2014). VAS design characteristics, the pedagogical design, the use of scaffolding, and the availability of guidance from instructors all play important roles in supporting positive learning outcomes (Evi-Colombo et al., 2020). Currently, VAS is predominately used in higher education settings (Yousef et al., 2014) across multiple disciplines such as medical education (Colasante et al., 2014), teacher education (McFadden et al., 2014; Ellis et al., 2015), and the performing arts (Mirriahi et al., 2016). Some teacher education programs implement VAS, but it is primarily used to facilitate reflective thinking and support feedback cycles during teaching practicums (Mirriahi et al., 2016). Yet, considering the benefits of VAS, its implementation in other in-class activities with TCs or even in high school classrooms is presently very limited to nonexistent. Our purpose in highlighting video annotation is to draw educators' attention to the benefits of VAS and to consider its implications for classroom use. Implementing tools such as WeVu not only develops students' critical digital literacy skills, but also can develop and enhance different forms of communication skills such as working in groups and developing the ability to provide and respond to constructive feedback.

NARRATIVE INQUIRY: ENGAGING IN THOUGHTFUL CONTEMPLATION ABOUT MULTILITERACY PRACTICES IN THE ENGLISH CLASSROOM

Teaching often requires many opportunities for reflection to consider how our pedagogical practices can be improved to continue to better support the academic success of our students. Many educators, ourselves included, engage in these reflective processes individually and collaboratively (Connelly & Clandinin, 1988). These conversations can occur in a purposeful manner (e.g., professional development days and department meetings), as well as in informal, casual conversations (e.g., after a class, "hallway conversations," and text messages).

Reflection through story enables teachers to connect to others through shared experiences and understandings. As educators, our professional lives and identities are often shaped through shared narratives of our praxis, where these stories can be "first and foremost a way of thinking

about experience" (Connelly & Clandinin, 2006, p. 477) and so are "well suited to addressing the complexities and subtleties of human experience in teaching and learning" (Mertova & Webster, 2020, p. 1). Storying can happen through self-reflexive or collaborative communications where we think about questions such as "Do I do enough to facilitate learning?" (Mertova & Webster, 2020, p. 39). It is through our narratives in this article that we aim to "embody and convey meaning," thus "provid[ing] an important way to think about curriculum and teaching" (Eisner, 1988, p. x). Such a narrative process is accompanied by "an ease [and] a relatability ... to connect with and share experiences through (re)telling stories" (Pillay et al., 2022, pp. 4-5), thus better resonating with other educators.

What follows is a narrative dialogue where Claire, Jane, and Becca share their thoughts, perspectives, and experiences and discuss the value of the digital storybook assignment, including its assessment process. After Claire and Jane first implemented the newer multimodal version of this assignment, they too engaged in a narrative dialogic reflection, and through their collective experiences both realized the value of implementing video annotation as an alternative method for engaging students in peer assessment.

The inspiration

JANE CHIN: Upon completion of my doctoral research on multiliteracies, I was grappling with ways to introduce this "new" way of thinking about literacy to secondary English TCs. I wondered about how I could move beyond just telling my teacher candidates about the use of multiple genres and modes of communication to create one message — and actually show them?

Inspiration struck me with the picture book *Adventures of Cow* (2005) by Lori Korchek and illustrated by Marshall Taylor, which was a gift to my young son who was 4 years old at the time. The book is about a toy cow who is trying to find its way home, but during the journey needs to find direction from different animals. However, when the cow asks a group of cats for directions, the image shows a group of ducks. It was upon reading this book every night and being met with my son's uproarious laughter that I realized that this book was the perfect model for showing multiliteracies. The book is not funny if you just read the words, or if you just look at the pictures — the humour relies on the interplay between both; yet there are still three distinct stories. I found my multiliteracy assignment hidden in a silly children's book! A multimodal literacy activity should offer both theoretical insights and important shifts in instructional

planning and practice for beginning teachers responsible for adolescent literacy instruction. Hence the digital story book assignment was born, and aptly referred to as “The Cow Book” assignment, both in honour of the inspiration, and as a reminder to teacher candidates of the important nuances (which can be humorous) of multimodal picture books.

CLAIRE AHN: When I started working with Jane and she first introduced the assignment, the book, and story with her son, I was immediately hooked. And I LOVE the actual book; it is so funny! One might think that a group of secondary teacher candidates may not appreciate this book or find the book funny especially because it is much more of a “kids’ book,” but whenever I read the book to my class as an introduction to the assignment, they absolutely loved it because it shows, as Jane mentions, the nuanced interplay of multiple modes at play that contribute to the overall mood and theme of the book. While “elementary,” the book serves as a really quick and accessible reminder for teacher candidates about the interplay of three different stories.

Connecting to pedagogy

JANE: Prior to The Cow Book assignment, talking about multiliteracies in the classroom was largely theoretical. It was great in theory but how would it be assessed? How would we possibly report on multiple genres at the same time? What kind of classroom literacy assignment could we possibly do? The Cow Book assignment, as alluded to in earlier sections of this article, engaged teacher candidates in the creation process, in the “doing” rather than just in the reading and talking. I was not expecting the task to be quite as challenging as it was in those early days. Teacher candidates loved the challenge but grappled with how to use the interplay between words and images to communicate a third message. Their overwhelming responses were that if they had to just talk about it, that was easy. But it was in the making of their own Cow Books that they really began to understand the nuanced differences involved in communicating using multiple forms or genres.

CLAIRE: I have to agree with Jane. Still, many students underestimate the complexity of creating a picture book. Part of the idea that picture books are “simple” and “not at grade level” for secondary students is perhaps part of the reasons why many secondary English teachers still do not include them in their classrooms, though this does seem to be changing. The creation of the picture books also allowed many of our students to think more critically about the choices they were making that would contribute to the overall intention of the book, whether it was to teach a lesson about a social justice topic, to highlight the irony, or to create a surprise ending;

they realized through this process the importance of engaging in this kind of creation, especially if they want to develop their students' critical media or digital literacy skills.

BECCA EVANS: Creating my Cow Book was a *very* complex process. I was worried about doing an assignment that was unlike any other in my academic journey up until that point. I felt very self-conscious about my idea because I was in a more serious place at the time. I was preparing to work in an English as a second language (ESL) class that was predominately composed of new students who spoke Somali and Arabic and were just beginning to learn English. I was thinking about the different journeys these students had taken to get to high school. I wanted my message to portray hope, beauty, love, or spirit and hold the lesson that such a sentiment can sometimes be more powerfully felt by a child. And that the child's view holds power. No English words fully captured the sentiment I wanted to convey. It felt like any word I tried lessened the meaning. That is when I had my multiliteracies epiphany. I did not need the perfect word. My images would transcend the written language barrier. I titled my book *Can you see it?* and started planning out how I would set up the pages and build the storyline.

I decided to use photos (both my own and that were part of Creative Commons), and I decided, too, that the book would be a conversation between a child and an adult. At the beginning, the child is questioning the adult and asking if they can see "it" in different evocative images (e.g., a beautiful olive tree, an orchard in blossom). Halfway through, the adult starts to hesitate in their responses as the images become more bleak (e.g., a garbage dump, a boy walking in solitude). I chose different fonts and colours to differentiate between the child and adult. At the start of the book, the child's text starts at the top, asking the question to the adult whose text appears at the bottom. Halfway through, to reflect the idea that the child can now see "it" and the adult no longer can, I chose to switch the placement of the text to reflect how the adult becomes the questioner, and the child offers the answer. I really had to think about how to show who was speaking without using a lot of words (see Figure 2). This assignment challenged me in a number of ways. I understood the idea that images stay with us longer than words, but I was not used to including visuals in storytelling formats. I struggled to include images to tell part of the story, but as I kept planning and creating it seemed more manageable. In the end, it was really useful for me to think about how to use images in a powerful way.



FIGURE 2. From page 5 of Becca Evans' book, *Can you see it?* – Child questions adult. Photo taken by Becca Evans.

Cow Book 2.0: The assessment reboot

JANE: Jumping from the descriptions that have been provided already above, when we had to move to online learning during the first COVID lockdown (April 2020), we were really taking a chance on using WeVu. I had never used it before or anything similar.

CLAIRE: Yes, Jane was really trusting me with this! I had some ideas of how it might work; however, we were really going in blind, but we were both willing to try it out and see, and make adjustments or scrap it the next year.

JANE: While I had to learn about a new program and also guide students through the process, the outcome was much more beneficial than I had expected. After our students completed all components of the assignment, they all mentioned that they really enjoyed using WeVu. Many commented that it was very user friendly, that navigating the site was very intuitive. But what they mostly appreciated was the ability to provide time-specific comments (see Figure 3).

CLAIRE: Yes, my students said the same as well; that especially with assessing formats such as videos in such a way was very helpful because as the creator you knew exactly what the assessor was referring to. I think many also appreciated that the platform also gave them time to pause and really think about their comments! Many students mentioned that when they read or view texts, they often need time to think about the ideas to

formulate a thoughtful response where in-person presentations, for example, often do not provide this kind of space.

JANE: I agree, and I also found that because of the benefit of time, the ability to pause and think and work at one's own space, the feedback was so thoughtful, more so than when we had students complete in-person feedback in conference-type settings in previous years. The quality of feedback seemed to be better and definitely more constructive using WeVu for this assignment.

CLAIRE: And it allowed for the more quiet students to be able to contribute more as well! While we may not always have the opportunity to "pause and think" in providing feedback, affording these types of opportunities not just in an education course but in secondary classrooms can begin to scaffold and develop these kinds of skills.

BECCA: Yes! I definitely felt that it was easier to contribute. Using WeVu was a great fit. Like Claire and Jane mentioned, I benefited from having an opportunity to pause and think about my peers' work before providing feedback. I would sometimes go back to my lecture notes on multiliteracies before responding to someone's book. I kept my comments professional, but admittedly, I made many aesthetic comments, like "love this" or simply "ha ha" because it was fun to just play around because the platform felt like a social media forum, so it took some self-discipline.

CLAIRE: Great self-discipline, Becca! I did notice a few other students provide some "gut responses" such as to beautiful drawings or funny remarks or to include a simple "LOL," which was also great to see! It seemed like the class was engaging in a conversation about the book, which we do not often see in formal types of assessment in face-to-face classes.

BECCA: To further echo Claire and Jane's comments, I felt WeVu facilitated deeper self-reflection and better targeted constructive feedback. It was also much easier to give feedback than in a live setting because my comments could easily be contextualized, and I did not have to scramble at the end of a live presentation, for example, to make sense of my notes. I realized through this process that I was able to comment more thoughtfully on assessment strategies, scaffolding techniques, and spin off assignments, versus writing a quick generic comment.

My peers offered ideas of how I could further integrate my book and also asked prodding questions about my choice to assess content, which helped me think more thoroughly about what scaffolding I would need to prepare my students for such an assignment. As I played my video back after it was reviewed, I could see my peers' inserted annotations come up in sequence. I could also respond at the same point in time on the video. It felt very collaborative. In Figure 3, in the right hand column, you can see two of my responses.

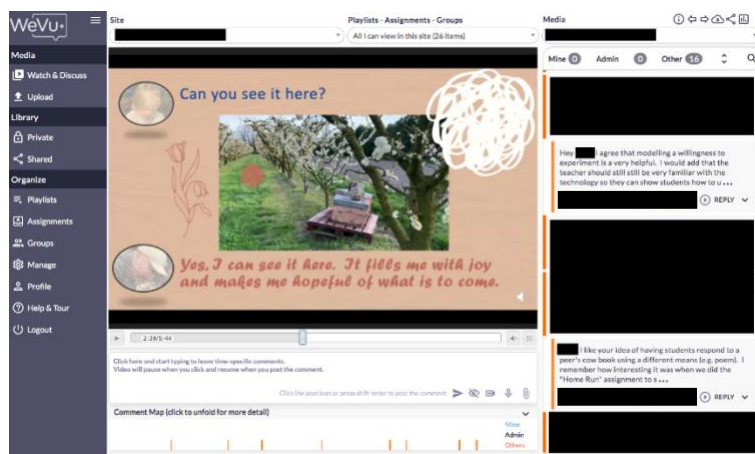


FIGURE 3. Becca's screenshot her responding to peer feedback on WeVu.

CONCLUDING THOUGHTS

We have shared our experiences here with the hopes of (re)highlighting the New London Group's (1996) notion of multiliteracies by providing more recent and relevant approaches to integrating multimodal assignments and assessments practices. We hope to have been able to inspire English educators to more seriously consider the benefits of integrating sophisticated picture books in their classrooms, specifically to invite their students to create multimodal picture books. As discussed throughout, picture books offer a stepping stone and gentle entry into larger, more complex topics, many of which our students are exposed to and engage with every day. Engaging students in alternative, multimodal ways of assessment can also have much more far reaching and lasting impacts than the more traditional forms.

As we have shared, not all educators may be aware of how to integrate multiliteracy pedagogy and/or multimodal texts and text creation in meaningful ways; it is very challenging. Further, more often than not,

preliminary understandings of multiliteracies tend to be associated with technology, whereas, as shared in this article, multiliteracies is far more than simply using technology. It involves considering the interplay of multiple modes of meaning in both digital and more traditional texts (e.g., picture books), engaging students in the creation processes of designing such texts, and providing opportunities to understand challenging and complex social justice topics. Implementing multimodal approaches to teaching, learning, and assessment can support students in becoming critical thinkers, thoughtful collaborators, and responsible advocates and allies.

NOTES

1. Since the time of writing this article, unfortunately the WeVu platform is no longer available.

REFERENCES

- Ciecierski, L., Nageldinger, J., Bintz, W. P., & Moore, S. D. (2017). New perspectives on picture books. *Athens Journal of Education*, 4(2), 123–136. <https://www.athensjournals.gr/education/2017-4-2-2-Ciecierski.pdf>
- Clarke, C., & Broders, J. A. (2022). The benefits of using picture books in high school classrooms: A study of two Canadian schools. *Teachers and Teaching*, 28(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2058482>
- Colasante, M., Kimpton, A., Hallam, J. (2014). A curriculum model to promote (chiropractic) clinical thinking with video-case annotation. In M. Gosper & D. Ifenthaler (Eds.), *Curriculum models for the 21st century: Using learning technologies in higher education* (pp. 181–210). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7366-4_10
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 477–489). Routledge.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cunningham, C. A. (2009). Transforming schooling through technology: Twenty-first-century approaches to participatory learning. *Education and Culture*, 25(2), 46–61. <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol25/iss2/art6/>
- Dallacqua, A. K., Kersten, S., & Rhoades, M. (2015). Using Shaun Tan's work to foster multiliteracies in 21st-century classrooms. *The Reading Teacher*, 69(2), 207–217. <https://doi.org/10.1002/trtr.1395>
- Eisner, E. W. (1988). Forward. F. M. Connelly & D. J. Clandinin (Eds.), *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience* (pp. ix–xi). Teachers College Press.

- Ellis, J., McFadden, J., Anwar, T., & Roehrig, G. (2015). Investigating the social interactions of beginning teachers using a video annotation tool. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(3), 404-421. <https://citejournal.org/volume-15/issue-3-15/general/investigating-the-social-interactions-of-beginning-teachers-using-a-video-annotation-tool/>
- Evi-Colombo, A., Cattaneo, A., & Bétrancourt, M. (2020). Technical and pedagogical affordances of video annotation: A literature review. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 29(3), 193-226. <https://www.learntechlib.org/p/215718/>
- Korchek, L. (2005). *Adventures of cow* (M. Taylor, Illus.). Tricycle Press.
- McFadden, J., Ellis, J., Anwar, T., Roehrig, G. (2014). Beginning science teachers' use of a digital video annotation tool to promote reflective practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23(3), 458-470. <https://doi.org/10.1007/s10956-013-9476-2>
- Mertova, P., & Webster, L. (2020). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice* (2nd ed.). Routledge.
- Mirriahi, N., Liaqat, D., Dawson, S., & Gašević, D. (2016). Uncovering student learning profiles with a video annotation tool: Reflective learning with and without instructional norms. *Education Technology Research and Development*, 64(6), 1083-1106. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9449-2>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Ontario Ministry of Education. (2023). *The Ontario curriculum: English: Grade 9, de-streamed* (ENL1W). <https://assets-us-01.kc-usercontent.com/fbd574c4-da36-0066-a0c5-849ffb2de96e/49263d58-aae3-4fbc-9ab2-8f1f2b124a35/English9PDF.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2007a). *The Ontario curriculum grades 9 and 10: English*. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english910curr.pdf#page=70>
- Ontario Ministry of Education. (2007b). *The Ontario curriculum grades 11 and 12: English*. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english1112curr.pdf#page=92>
- Pillay, T., Ahn, C., Gyamerah, K., & Liu, S. (2022). Considering the role of social media: #BlackLivesMatter as a pedagogical intervention to decolonise curriculum. *London Review of Education*, 20(1), Article 14. <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.14>
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.4>
- Serafini, F., & Gee, E. (Eds.). (2017). *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to New Times*. Teachers College Press.
- Serafini, F., & Reid, S. F. (2022). Analyzing picturebooks: Semiotic, literary, and artistic frameworks. *Visual Communication*, 23(2). <https://doi.org/10.1177/14703572211069623>
- Smith, J. M., & Pole, K. (2018). What's going on in a graphic novel? *The Reading Teacher*, 72(2), 169-177. <https://doi.org/10.1002/trtr.1695>
- Trip Tips. (n.d.). Roteiro. <http://triptips.com.br/roteiro/>
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., & Schroeder, U. (2014). *Video-based learning: A critical analysis of the research published in 2003-2013 and future visions* [Paper presentation]. The Sixth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning, Barcelona, Spain.

CLAIRE AHN is an associate professor of multiliteracies in the Faculty of Education at Queen's University. As a former high school English teacher, part of her research focusses on exploring the integration of multimodal texts in secondary classrooms, specifically in English classrooms. She has researched and published on topics around the implementation of film analysis, the importance of critical digital and visual literacy education, the effects of media on people's understanding of issues and events, and critical social justice education. claire.ahn@queensu.ca

REBECCA S. EVANS is an academic manager in continuing teacher education in the Faculty of Education at Queen's University, Kingston, Ontario, Canada. She completed her Bachelor of Education in English and French, focusing on multiliteracies. Rebecca teaches history of education and environmental education in teacher education. She contributes to research and publishing with the [Social Studies and History Education in the Anthropocene Network](#) and [Thinking Historically for Canada's Future](#). Rebecca is on the Board of Directors for Beyond Classrooms Kingston, which offers civic learning for young people in community spaces. Her research interests include civic learning in community organizations, youth climate action, and outdoor learning. becca.evans@queensu.ca

JANE CHIN is an assistant professor in the Faculty of Education at Queen's University. Some of her work explores digital literacy, teacher education, and the evolving role of technology in learning. Before entering academia, Jane taught secondary English, where she observed the rapid growth of information and communication technologies (ICT) beyond school walls and recognized the need to bridge students' digital lives with classroom learning. Her research and teaching focus on helping teacher candidates critically engage with digital spaces, examining how online environments shape literacy, communication, and identity. Dr. Chin is committed to preparing future educators to use technology thoughtfully, ethically, and creatively while fostering critical thinking skills that support meaningful participation in contemporary digital culture across educational and community contexts. jane.chin@queensu.ca

CLAIRE AHN est professeure associée de littératies multiples à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Queen's. En tant qu'ancienne enseignante d'anglais au secondaire, une partie de ses recherches porte sur l'intégration des textes multimodaux dans les classes du secondaire, en particulier dans les cours d'anglais. Elle a mené des recherches et publié des articles sur des thèmes tels que la mise en œuvre de l'analyse cinématographique, l'importance de l'éducation à la culture numérique et visuelle critique, l'influence des médias sur la compréhension des enjeux et des événements par le public, ainsi que l'éducation critique à la justice sociale. claire.ahn@queensu.ca

REBECCA S. EVANS est responsable pédagogique dans le domaine de la formation continue des personnes enseignantes à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Queen's, Kingston, Ontario, Canada. Elle a obtenu un baccalauréat en sciences de l'éducation en anglais et en français, axé sur les compétences de littératie multiples. Rebecca enseigne l'histoire de l'éducation et l'éducation à l'environnement dans la formation des personnes enseignantes. Elle participe à des travaux de recherche et à des publications dans le cadre du [Social Studies and History Education in the Anthropocene Network](#) et du [Thinking Historically for Canada's Future](#). Rebecca siège au conseil d'administration de Beyond Classrooms Kingston, une association qui propose des activités d'éducation civique aux jeunes dans des lieux communautaires. Ses recherches portent notamment sur l'éducation civique au sein des associations locales, l'engagement des jeunes pour le climat et l'apprentissage en plein air. becca.evans@queensu.ca

JANE CHIN est professeure associée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Queen's. Une partie de ses travaux porte sur la culture numérique, la formation des personnes enseignantes et l'évolution du rôle de la technologie dans l'apprentissage. Avant de se lancer dans une carrière universitaire, Jane enseignait l'anglais au secondaire, où elle a constaté l'essor fulgurant des technologies de l'information et de la communication (TIC) au-delà des murs de l'école et s'est rendu compte de la nécessité de faire un lien entre la vie numérique des élèves et leur apprentissage en classe. Ses travaux de recherche et son enseignement visent à aider les futures personnes enseignantes à aborder les espaces numériques avec un regard critique, en analysant la manière dont les environnements en ligne influencent la littératie, la communication et l'identité. Dre Chin s'engage à former les futures personnes enseignantes à utiliser les technologies de manière réfléchie, éthique et créative, tout en développant leur esprit critique afin de leur permettre de s'impliquer pleinement dans la culture numérique contemporaine, tant dans le milieu éducatif qu'au sein de la communauté. jane.chin@queensu.ca

THE CORONAVIRUS AS BREAK BOUNDARY: NAVIGATING NEW LANDSCAPES IN NEW BRUNSWICK EDUCATION

MATTHEW R. T. MCGUIRE *University of New Brunswick*

Article History: Submitted 20 Sep 2022 | Accepted 16 Jan 2024 | Published 13 Jul 2026

ABSTRACT. The coronavirus caused a break boundary in public schooling. High school teachers in New Brunswick, Canada, were forced to confront a sudden shift in how they educated students – from classroom to computer screen. This qualitative interpretive case study investigated the reshaping of New Brunswick high school pedagogy prompted by an intensive turn toward digital technologies as a response to the pandemic. Data was thematically analyzed from the interviews of eight high school teachers who taught in a blended learning environment during the first full year of the pandemic. By listening to the voices and experiences of teachers, educational scholars and curriculum reformers can better understand how this unique educational event impacted teaching and learning and its implications for public schooling.

LE CORONAVIRUS COMME FACTEUR DE RUPTURE : EXPLORATION DE NOUVEAUX HORIZONS DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION AU NOUVEAU-BRUNSWICK

RÉSUMÉ. Le coronavirus a entraîné une rupture dans le système scolaire public. Cette étude de cas qualitative et interprétative a examiné la refonte de la pédagogie dans les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick provoquée par un virage soudain et marqué vers les technologies numériques en réponse à la pandémie. Les données issues des entrevues menées auprès de huit personnes enseignantes du secondaire ayant enseigné dans un environnement d'apprentissage mixte au cours de la première année complète de la pandémie ont fait l'objet d'une analyse thématique. En prêtant attention aux témoignages et aux expériences des personnes enseignantes, les spécialistes de l'éducation et les responsables de la réforme des programmes scolaires peuvent mieux comprendre l'impact et les répercussions de cet événement éducatif unique.

We are at a point in time that could be described as a “break boundary” in New Brunswick (NB) education. Marshall McLuhan borrowed this phrase from Boulding in the 1960s to describe a transformative point at which “a system suddenly changes into another or passes some point of no return” (Boulding, 1956, in McLuhan, 1964/2003, p. 58). When in the 2020s the coronavirus forced NB schools to close, students faced a “break boundary”; they were left with no access to formal education. Over the next few months, the NB Department of Education and Early Childhood Development (EECD) responded by investing millions in electronic devices (Poitras, 2020), software tools (Brown & Young, 2020), and infrastructure upgrades (Van Horne, 2020), as well as a range of professional learning resources for teachers (EECD, 2020). New Brunswick (like many other districts) has been designated as an exclusively Microsoft province, and therefore much effort and emphasis was placed on providing educators with the skills and tools needed to move their practice from traditional place-based classrooms to computer-mediated virtual environments. In the fall of 2020, a new landscape in NB schools emerged. Most high school students embarked on a blended education model, rotating between learning at school and learning remotely (EECD, 2020) via Microsoft Teams (Teams). All schools would eventually receive wireless infrastructure upgrades to allow for a new province-wide bring-your-own-device (BYOD) program. The province’s high school teachers were forced to confront what was likely the most jolting and sudden shift of their career: transitioning from classroom to computer screen, from co-presence to distance, from hands on to hands off. While *what* they were teaching may not have shifted, *how* they taught did. These investments were perceived as a stopgap solution at a time of crisis; however, I argue, they have fundamentally changed the NB education system and educational landscape.

The escalated use of digital tools by schools during the pandemic has generated excitement and concern from a broad range of voices. Some say this increased use in technology has allowed us to reimagine education (CPAC, 2020; Tam & El-Azar, 2020). Others have expressed greater caution, warning that teachers (Tutton, 2020) and students (Barret-Fox, 2020) are simply not ready for this transition and advocating for educational leaders to “consider the conditions that would need to be in place for students to learn and for teachers to teach in these new conditions” (Osmond-Johnson et al., 2020, para. 2). Although research focusing on educator experiences continues to emerge (see Lei & So,

2021; Marek et al., 2021), noticeably absent are the voices of NB teachers, who have had to make sense of this shift and change their practices.

Through a series of interviews, this case study (which is based on my doctoral research) captures eight NB high school teachers' experiences and interactions with educational technologies in a blended learning environment during the first full school year (2020–2021) of the coronavirus pandemic. Rather than take a for/against approach to educational technology, I bring to light potential implications of the shift to blended education and digital tools. I investigate how the blended learning environment influenced and guided the ways in which teachers constructed, presented, and shared knowledge, and as a result, the manner in which students learned and came to make meaning. Shifting to a new classroom environment ultimately entailed deep changes to the landscape of education in NB, breaking traditional boundaries and reorganizing social, emotional, psychological, and sensorial responses from teachers and students. I conclude by petitioning curriculum reformers to consider the voices and experiences of teachers and students, those who have been the ones relied upon to traverse this “break boundary” and make a new trail in this new educational terrain.

THEORETICAL FRAMEWORK

Media ecology is the study of technologies as environments. Not only machines and tools, the term *media* refers to humanity's inventions, innovations, and processes that mediate the human experience, how these things change the power, speed, and functionality of our human capabilities, and in doing so, how they also change us (McLuhan, 1964/2003). The term *ecology* refers to the interactions that take place within mediated physical, social, emotional, and intellectual environments. Postman (1970) explains:

An environment is, after all, a complex message system which imposes on human beings certain ways of thinking, feeling, and behaving. It structures what we can see and say and, therefore, do. It assigns roles to us and insists on our playing them. It specifies what we are permitted to do and what we are not. (p. 161)

I look through the lens of media ecology to examine the new environments that were created by digital tools and blended learning approaches. I interweave Charlotte Danielson's (2007) Framework for Teaching. Specifically, I draw on the framework's four components: instruction, classroom environment, planning and preparation, and professional responsibilities. Danielson's (2007) framework is “a research-based set of

components of instruction that are grounded in a constructivist view of learning and teaching” (p. 202). While Danielson’s work is over a decade old, it has been critically linked to improving student learning (see Buck, 2018; Jeremy-Greene, 2023; Marion-Howard, 2016) and is still widely used and cited, particularly in NB. For example, Danielson’s framework has been used by the University of New Brunswick’s Bachelor of Education program since 2008 for their foundational courses and as the basis for students’ practicum assessment (Kristmanson, professor, University of New Brunswick, personal communication, March 27, 2021).

METHODOLOGY

At the end of the 2020–2021 school year, an email was sent to all high school teachers in an anglophone school district in NB inviting them to participate in this ethically approved research. Eligible research participants needed a minimum of 5 years’ teaching experience at the high school level, and to have taught full-time in the blended learning environment during the first full year of the pandemic. Of the 13 high school teachers who completed an online survey, eight participants met the research criteria and responded to the request for an interview. The eight research participants represented a wide variety of years of service, subject areas, urban and rural regions, and six out of the seven high schools that participated in the district’s blended learning environment.

In the online survey, all research participants identified digital technology as being an essential tool for learning in high school. Choosing from a list of Likert scale descriptors including *basic*, *novice*, *intermediate*, *advanced*, and *expert*, the participants identified themselves as having at least an intermediate proficiency level of teaching with educational technologies, particularly with Teams. Participants’ self-identified comfort levels of teaching in the blended learning environment spanned a wide range of proficiency levels, from novice to advanced. I note that while an online survey was the only possible means for conducting research at the time, the format may have deterred those with basic or novice proficiency levels from participating in this research.

Following the online survey, the eight research participants were asked to prepare for a virtual interview by thinking broadly about how the coronavirus pandemic influenced their teaching practices and philosophies. To guide their reflections, I invited them to consider what opportunities and limitations they encountered in their pedagogy, what benefits and challenges they experienced teaching with educational technologies in the blended learning environment, and to what extent the

digital technologies used during the pandemic had influenced and reshaped their pedagogy. Interviews took place within 3 weeks after the end of the school year. Each interview was 2 hours and took place over a Teams video call, beginning with predetermined questions and moving to discussions directed by interviewee responses. Associated high schools and subject areas taught have been omitted to ensure participant anonymity. Pseudonyms are used for all research participants.

Interviewed teachers had recently finished their first full year of teaching in a blended education model, at times teaching in their classrooms to two groups of students – half physically present in the classroom and the other half joining virtually from home through Teams. Each day, these two groups rotated between learning at school and learning remotely (EECD, 2020). To help facilitate blended learning, a new province-wide BYOD program was introduced to students. To effectively teach in both environments, teachers had to be present in the classroom while connected to devices.

I also offer commentary from my own field notes, observations, and experiences. It is important to note that I was the school district's technology subject coordinator during the time of the interviews. This measure of authority may have conjured up certain ideals and expectations around technology that influenced or guided participants' responses. In this work, I intermittently reflect on my efforts to provide guidance and support to teachers, even as I share some of the challenges and opportunities we faced in our work during the first full school year of the pandemic. Excerpts from teachers' responses to the interview questions and my corresponding analysis are presented in this work.

FINDINGS

As mentioned, I drew on Danielson's (2007) theoretical framework to shape my interview questions. Themes from participants' responses were organized under the four components of Danielson's framework. Several other themes were identified from teacher interviews in McGuire (2023) but not included in this paper, such as the enhancement of anytime / anywhere learning, the obsolescence of co-present learning, the retrieval of teacher lectures, and the reversal of connectedness to disconnectedness.

1. Instruction

The core component of Danielson's (2007) framework for effective teaching is *instruction*, which is described as "the critical interactive work that teachers undertake when they bring complex content to life for their students" (p. 77). At the heart of effective instruction is engagement,

which includes communicating with students, using questioning and discussion techniques, supporting students in meaningful learning, using assessment in instruction, and demonstrating flexibility and responsiveness. My findings began with this important theme of engagement, which is central to Danielson's instructional domain.

1a. Engagement

As part of my doctoral research, I inventoried 150 educational journals and magazines regarding the impact of educational technologies on teaching and learning. The theme that resonated in 25% of the articles was that educational technologies increased student engagement. What was unclear about this finding was what defined or characterized engagement. Technology was not identified as a means to measure or improve academic performance in most of the publications I inventoried. Only one article connected student engagement to academic achievement. I became intrigued by this idea that digital technologies increase student engagement in the classroom, and I began to question why teachers and schools employ the use of educational technologies if they could not be linked to academic success. I asked the eight NB high school teachers to reflect on what engagement looked like in the blended learning environment of the 2020–2021 school year.

To facilitate the new blended learning model, high school students were required to provide their own laptop or tablet for learning, an initiative EECD said would “help avoid interruptions in learning that may result from COVID-19 and allow for more personalized learning opportunities” (Anglophone School District West, 2020, para. 1). Yet, despite teachers' efforts to encourage students to use their laptops for learning as part of the newly instated BYOD program, many chose to bring their smartphones to class instead. Teachers reported that rather than preventing interruptions in learning, student devices caused distractions and disruptions, both in the physical classroom and the Teams virtual environment.

Engagement in these high school classrooms resembled the type of engagement reported in the articles I inventoried: increased student engagement in the use of screens rather than using devices to improve learning goals. Melody, a fine arts teacher, used to enjoy students entering her classroom offering a greeting before finding their seat. Now, with a provincial BYOD program in place giving students full access to their own devices, students would enter the room with heads down in their phones, intuitively navigating to their desks without looking up. She said it was like experiencing a reversal of evolution, comparing students' disposition to

the famous depiction of humans as apes hunched over with devices in hand. Melody expressed concern over her students' addiction to their phones and said, "This year only heightened their addiction." She struggled with students using Snapchat during class, and eventually gave up trying to regulate their behaviour after students brazenly and boldly resisted her requests. Like Melody, Jason, a science educator, observed most students were deeply engrossed in their phones at any given moment, but rather than using them as a vehicle to engage in learning, he went as far as saying when students unlocked their phones, they metaphorically "left the room."

Along with the distracting allure of the devices, teachers reported typing as being a significant setback because of the tiny keyboards, but that students were willing to sacrifice speed and functionality for convenience. Jason remarked that even though the functionality of Teams and other applications in the Microsoft Office suite were far superior for learning on a laptop or tablet, students still preferred to access them via their phones. When I asked Jason why students preferred their phones even though there were far better tools available to them, he speculated: students' sheer comfort with their phones and the increased accessibility of social media and other communications apps. All teachers bemoaned that student engagement levels with these devices increased substantially, but in the form of sending personal messages to friends and scanning social media. Despite their attempts to have students use these phones for learning, engagement in classroom discussion and overall learning greatly diminished.

Because teachers had to attend to students in both the physical classroom and the virtual environment, they had to be tethered to their devices. Taylor, who teaches skilled trades courses, used two devices at one time while teaching via Teams. She walked around the room with her iPad in hand so she could conference with students in class while monitoring those in the virtual world. To blend the virtual and physical classrooms, she displayed her laptop screen through the smartboard. Sophie, a math and science teacher, would have three devices always running: a laptop for class meetings, an iPad to receive submitted assignments, and her phone to message with students at home. She joked saying her students said it looked like she worked for the FBI, and she said being "always connected felt strange."

Eventually, the amount of screen time teachers and students were accumulating became overwhelming for some. Sophie's students "absolutely despised the amount of screen time they were getting." They

admitted to cutting back on their video game playing in favour of going outside because they were in front of screens for so long. Learning through a screen for 4 to 5 hours a day was “too much for them.” Sophie was troubled by the amount of screen time being consumed during the pandemic and feared not only for her students’ health, but also for her own children’s.

Sophie was not alone in her concerns as an educator. Teachers were reporting the effects of a heightened exposure to screens and other digital media in the classroom, indicating negative impacts on student learning (see Reish, 2021; Walker, 2021), inappropriate student behaviour (Sparks, 2022), and poor sleep and work habits (McGuire, 2023). A Canadian study (Plamondon et al., 2023) comparing the screen time duration of children between the ages of 7 to 12 reported daily screen time outside of school hours increased from 1.4 hours before the pandemic to 2.7 hours during the pandemic. Other studies in Canada showed an increase of over 3 hours a day for students during the pandemic (see Cardy et al., 2021; Rucchin, 2021). The American non-profit educational media organization Common Sense Media released a report in 2021 indicating screen use for youth between the ages of 8 to 18 spiked 17% between 2019 and 2021, exceeding the increase from the 4 years before the pandemic (Rideout et al., 2022). Screen use rose by more than an hour and 15 minutes for teenagers to 8 hours and 39 minutes per day; such increases do not include students’ screen time in class or for homework.

1b. The Chat Box

Over 20 years ago, Jaron Lanier (2001), one of the founders and global experts in virtual realities research, made the comment that “human interaction has both verbal and nonverbal elements, and videoconferencing seems precisely configured to confound the nonverbal ones” (p. 68). The experiences shared by these high school teachers would suggest that videoconferencing tools such as Teams still confound some non-verbal elements of communication, such as eye contact and body language (see McGuire, 2023). But many of today’s videoconferencing tools like Teams are now equipped with a chat box, which promotes the use of nonverbal communication (text, symbols, and images) and discourages verbal communication, as these teachers reported.

Despite teachers’ best efforts to engage students in conversation through audio and video, most students resorted to the chat box to contribute to class discussions. Aligning with the observations of his colleagues, Boz, a language arts teacher, contended: “A lot of the students didn’t like audio chime-ins,” and “their preferred method was typing in the chat box, which

limited the types of student interactions and responses." To the frustrations of teachers, Teams chat often occupied students' attention and engagement through text, images, emojis, memes, and GIFs while they were teaching. Because of this, many educators believed their teaching became "less personal," expressing how difficult it was to engage with students who would never turn their camera or microphone on. Terra was challenged to engage students in oral discourse and referred to her efforts as "pulling teeth." She felt Teams discouraged students from contributing orally and rather encouraged them to contribute through the digital communications tools of their smartphones (e.g., emojis, GIFs, stickers). After numerous times reminding students that they needed to turn their microphones on and speak out to get her attention while she was teaching, students still resorted to the chat box to ask questions or make comments. She noted that students expressed frustration, feeling like they were being ignored, but she also felt frustrated by not being able to be "in two places at once," only seeing students' questions and comments after the teachable moment had passed. She found it "interesting that students were intimidated by the Teams environment," refusing to turn their microphones on or raise their virtual hands, which she saw as equivalent to being in class and speaking out or raising one's hand.

There were also shared observations from these teachers that the Teams' chat box did give voice to students who would normally avoid class discussions. Taylor believed the chat feature gave these students an extra measure of comfort, and so she often encouraged students to share one meme in class. Taylor believed the Teams chat allowed her to make connections quicker by following up on previous conversations through check-in messages. Rain, a social studies teacher, felt that the Teams chat increased her communication with students, giving her an extra avenue by which to strengthen rapport. The chat box gave her "more time to be silly and fun" by sharing photos and memes with her students.

Teachers reported students using the chat box as a catch-all means for answering questions, reacting to statements, engaging in polls, and corresponding with teachers, peers, and guest speakers. Students even used the chat box for submitting work, despite teachers' having set up the Assignments tab. Perhaps this exclusive use of the chat box was due to Microsoft designing the Teams platform to position chat "at the center of whatever you do in Teams" (see Florida Gulf Coast University Information Technology Services, 2025, para. 1; Franklin Pierce University, 2021). This central positioning includes a multitude of functionalities, resembling a one-stop-shop for sending messages that

include “files, links, stickers, and GIFs — whatever you need to get your point across” (Microsoft, n.d.).

What is important to note about the chat box is that while it offered new ways to get one’s point across, it also changed the meaning of one’s point. McLuhan’s (1964/2003) notion that the content of any technology is not nearly as important as how it guides the things we do, how it makes us feel, how it changes the way we think, and what things we come to value through its use is important to consider in education. According to Meyrowitz (1999), different media have unique ranges of expression, attributes that make them physically, psychologically, and sociologically different from other media. Therefore, when conversation changes from oral communication to symbol use, new freedoms as well as impositions are placed on human beings, and as a result, new ways of thinking, feeling, behaving, and knowing are developed. What can be written in a chat box is different than what can be said through oral conversation, and therefore the meaning changes.

2. Classroom environment

Danielson (2007) describes the *classroom environment* as a key component of a teacher’s ability to effectively teach and promote learning, writing that “teachers create an environment of respect and rapport in their classrooms by the ways they interact with students and by the interaction they encourage and cultivate among students” (p. 64).

2a. Two environments in one

All teachers bemoaned having two environments in which to attend to the needs of two sets of learners — the physical classroom where students learned in co-presence and students’ homes where they learned in isolation. Each environment provided different tools and resources, and teachers and students were constantly challenged to adapt to the unique challenges, opportunities, and supports within each environment. Teachers reported that most households were often unable to support student learning (see Barron et al., 2021), and most students preferred learning at school than from home. Sophie and Rain both commented that students “hated learning from home” and found it difficult to get motivated. Teachers said students were challenged with more distractions at home than at school, as homes were busier and noisier environments. Student siblings were often seen and heard, dogs barked in the background, cats crawled across keyboards, and parents competed for devices, bandwidth, and quiet spaces.

Microsoft addresses the issues of busy and noisy environments through software tools that create pseudo environments: Backgrounds can be blurred or images can be placed behind users to avoid seeing what is happening around them, while noise suppression software can be used to eliminate disruptive noises that “keep meeting participants focused” (Microsoft Support, n.d., para. 1). While these tools help limit the distractions through the screen, they do not cancel or suppress the sights and sounds that surround users in their true environments.

Poor living conditions of students that were previously unseen to teachers and peers became visible. At one point in our conversation, Sophie commented that “COVID-19 has shone a light on the students we’re leaving in the dark,” and that “we’ve provided these kids with the technology to connect from home but that doesn’t mean we’ve improved their home environment, and some students don’t want to share that with us.” Teachers pointed out that, in the blended learning scenario, students who had support from home had a greater advantage than students who did not, but those advantages were not as prominent within the walls of the school, as students learned in the same classroom with the same supports.

In addition to the disruptions and disparities caused by students’ home environments, teachers were frustrated because they had to convey the same messages, activities, and lessons twice in the same period. Whatever they said in class had to be repeated for those online. Classroom discussion was also greatly affected in the blended learning environment. Rain regretted not having built-in time for a one-on-one or whole-group discussion due to the struggle of managing two classrooms at once. Rain shared:

This year, it was hard because I felt torn between the students who were in class and the ones who were at home. The students at home would be messaging me and asking questions while I was trying to have a one-on-one discussion with a student in class.

She apologized to students in the class when she had to cut their conversations off short to respond to the students in the digital world and admitted, “It never felt quite right to do that, but we did it because we had to.” She observed that the students in the classroom could see when she was conversing with students online, and they would respectfully wait for her attention, but the students at home with no eyes or ears privy to the ongoings of the physical classroom would call upon her with an immediate need, expecting an immediate response. Melody noticed students in her physical class would not listen when students in Teams chimed in with

comments and questions, and that this implicitly signalled instead a time for them to tune out.

2b. The spotlight

During Teams virtual calls, student faces were seldom seen, and their voices rarely heard. Teachers reported two reasons for this. The first was due to administrators from two high schools directing teachers to “keep student cameras off for fear of causing anxiety, seeing something inappropriate, or opening a window into the socio-economic differences of families” (McGuire, 2023, p. 109). The second reason was that many students did not want to turn their cameras and microphones on. Teachers called attention to a change in mindset between the co-present classroom and the Teams environment, stating even students who were regularly active in the physical classroom somehow lost their voice in a Teams call.

Why were most high school students who would normally speak out freely in the physical classroom less apt to share their voices and faces with others in the Teams virtual environment? Jason believed that “there is a spotlight shone on students when they speak in the Teams digital world,” and as a result, many experienced a type of “stage fright” by being put on the spot. Not just a metaphorical analogy, Teams creates a visual representation of a spotlight. When someone speaks in Teams, their encircled avatar lights up and glows, creating a striking spotlight that calls attention to them. Depending on the enabled settings of a Teams call, people who speak hold the largest real estate on the screen because their avatar or video becomes enlarged and showcased. The spotlight was an uncontrollable feature that put students on the spot and could make them feel uncomfortable. For example, if an unexpected noise came from the busy environment of a student’s home, the spotlight would also call visual attention to the noise, indicating to everyone who had caused the disruption. Students learned that if their microphones and cameras remained off, they would avoid the spotlight and receive less attention on the screen, keeping them housed in the bottom bar of the screen. Being there eventually relegated them within the ellipsis, only to be noticed if someone went looking for them. Given this environment, Jason’s analogy of a spotlight is a fitting one. Those who spoke in Teams stepped into a spotlight for all to see and those who stayed silent remained completely hidden.

Jason wondered why this feeling of a spotlight was absent from the physical classroom. Teachers noticed that when students were asked to turn on

their camera or microphone, they felt isolated because it felt as if everyone was looking at and listening to them only. Jason compared turning one's microphone or camera on during a Teams call to getting up out of one's seat in class, walking to the front of the room, and making an announcement to the group. And while some students feared speaking out in any environment, Jason remarked that other students who craved this way of contributing to an in-person class discussion avoided speaking in the Teams environment. Terra called particular attention to one student who previously contributed frequently to in-class discussions but somehow lost their voice in the Teams meeting. Sophie remembered some students feeling awkward or self-conscious because of the way the camera angle made them look on the call. The spotlight created in Teams seemed to cause students to anxiously focus on themselves during a call rather than feel like they were learning as a collective with their peers.

3. Planning and preparation

Danielson (2007) describes the domain of *planning and preparation* as "the critical, behind-the-scenes work of organizing for classroom instruction," which involves "teachers put[ting] considerable effort into transforming [the] curriculum so it is accessible to their students" (p. 43). In the following section, I examine how teachers used Teams to organize the content of their assigned curricula. Most notable were changes in teachers' organizational practices involving the transition from print to digital forms of representation.

3a. Organization of resources

When I asked teachers how their planning and preparation changed from the previous year, some teachers appreciated how Teams served as a hub for all course materials and its ability to make resources "readily available" for students. Melody went so far as calling this new form of digital resource allocation "the new norm." Teams improved Jason's practice of organizing resources for students. He used to keep a file folder at the back of the room where students could sift through and find paper resources, but Teams changed his practice, allowing him to house digital resources like projects, class notes, lesson plans, and assignments, all under one roof. Jason recalled a time when one of his students forgot their textbook, and another student simply took a picture of the required pages from the text and sent the picture through the Teams chat. "High school students still developing their organizational skills need not inconvenience the teacher for lost assignments or resources," one teacher added, "as required resources sit waiting for them in Teams."

Almost all the teachers I interviewed made explicit reference to never going back to paper resources again, as everything could be housed digitally via Teams. Taylor found preparing learning resources was easier through the Teams environment. Rather than photocopying documents and scaling them to fit the confines of a piece of paper, she could easily upload things online and let the software do the resizing. Taylor used to keep paper copies of her assessment and attendance records, but with Teams, she would only use digital records moving forward. Sophie said Teams made her planning easier because it synced to Word, allowing her to adjust lesson plans in real time rather than having to erase or rewrite content using pencil and paper. Having things organized and developed digitally also allowed her to easily share resources and plans with colleagues. Melody said her students appreciated that they could access Teams to see their grades. They often used the platform to determine what assignments had been completed and which were due without having to ask teachers or wait for report cards. In this way, Teams allowed for student assessment to be more accessible and transparent.

3b. Choice overload

Not all teachers and students appreciated the accessibility of Teams, and many reported having too many avenues to organize resources. Sophie admitted that "there were so many different ways teachers were putting things on Teams." Teachers uploaded materials to a channel, the Files tab, and the Assignments folder, and this lack of consistency made it confusing for students, as they did not know where to find things. During my own efforts to support teachers, I found it difficult to explain that resources uploaded in the chat box of a specific Teams channel would also appear in its Files tab, but materials uploaded to a channel's Files tab would not appear in the chat box of that channel. There were also varying levels to which teachers created and used channels in Teams. Some teachers created a channel for everything, which made the number of channels overwhelming and difficult to determine if topics needed a channel or not. Other teachers did not create enough channels, and the few they did use became saturated by information without themes. While the Teams search field made it easy to locate files (if one knew what they were named), it did not offer a means to understand where files belonged. Some teachers reported feeling more disorganized in this system because resources could be anywhere and everywhere without rhyme or reason.

The multiple locations of learning resources were not the only source of frustration. Teachers found it difficult to receive assignments from students in multiple ways (handing in a paper copy, uploading through the

Teams Assignments tab, posting in the chat box, or placing a picture of their work in a Teams channel), and they remarked that this new submission process cost them considerably more time and effort than their traditional submission practices. Teachers then had to locate the assignment, grade it, record it in Teams, and transfer grades and comments into PowerSchool, the official NB provincial grading system that gives parents access to grades, attendance records, scheduling, and other resources (CBC News, 2014). Rather than the traditional methods of handing out assignments and having students return physical paper copies of their work, students now had several convenient ways to submit work through multiple avenues, but which made life more inconvenient for some teachers. Rather than teachers having the autonomy of reorganizing their teaching practices to meet the challenges of the pandemic, it was Microsoft's software tools that dictated a reorientating of teaching and learning.

3c. The desire for print

Some teachers were surprised at their students' disdain for converting print to digital forms of representation. At one point in the year, Sophie's students echoed others in the media (see Kelly, 2020) that they had "had enough" of digital resources and "were done looking at the screen" and wanted "paper copies" instead. They did not want to go through the process of logging on to Teams and searching for resources. Sophie's students argued that print was an easier medium to access and submit. As the year progressed, every single one of Sophie's students kept a hard copy of everything in their binders. They acknowledged the convenience of the compact, light, and resourceful smartphone, but reported having difficulties focusing on and absorbing information from its screen. Sophie validated their concerns, as she noticed her own eyes jumping around the screen, unable to focus like they could while reading print. Hazel, a technology teacher, related to students' need to write notes on paper, as she found that she learns best by writing things down, representing information on her own terms, in her own hand. Rain believed students liked receiving written responses from her and reminisced to her time as a master's student, and the gratification she felt at receiving written feedback from her professors. She felt students were now longing for the same personal connection and tactile experience.

4. Professional responsibilities

The transformative effects of the digital tools used during the first year of the pandemic also impacted teachers' *professional responsibilities*, the component Danielson (2007) refers to as the roles and duties of teachers

outside the classroom. While no official direction came from the Department of Education and Early Childhood Development or the New Brunswick Teacher's Federation, the teachers I interviewed reported a significant changing of teacher roles and responsibilities during the 2020–2021 school year. “There was so much more required of teachers this year – new roles, responsibilities, and practices that extended beyond the traditional boundaries of the classroom and the profession,” Sophie affirmed.

4a. Always on, always there

All teachers made explicit reference to the blurring of personal and professional boundaries through the exacerbated use of networked devices outside of regular school hours. Whereas the correspondences between teachers and students were previously reserved for the classroom, students now began messaging teachers at all hours, and many felt obliged to respond regardless of time or location. Sophie affirmed that teachers are frequently told “you are a teacher 24 hours a day, seven days a week, always in the public eye, so act professional and responsible,” a mantra she is fine with, but “teachers should not have to stay connected 24/7, which became a stark reality this year.” “Always being connected was an issue,” she said, because many teachers communicated with students from dawn till dusk. Being *always on* made many teachers feel *off*.

4b. New roles and responsibilities

Not only did the traditional boundaries of time and space become broadened by Teams, but teachers were faced with additional duties they felt unqualified to perform, new needs from students they were unable to meet, and an overall loss of professional autonomy. Melody said teachers were asked to be a “jack of all trades this year ... more so than ever.” Teachers felt they were now expected to be technology teachers, teaching students how to use and troubleshoot hardware and software even though they were still learning how to use the tools themselves.

Teachers reported that while technology was supposed to improve their practice and help them grow professionally, technical requirements and incompatibility issues between devices and software often caused more work for them. Hazel struggled with BYOD because she had to troubleshoot all the nuances of each unique device students brought to class. She is “not a Mac user,” so troubleshooting Apple computers became a nightmare. Even the same software program looked and operated differently across devices. “It was very challenging getting programs downloaded onto the various computers,” she added, and “it would have

been easier to use the computers in the computer lab because we all would have been using the same devices.”

Hazel was not alone in her frustrations. The other side of teacher frustration can be discerned from the perspective of my technology team, which struggled to provide pedagogical support to teachers because most of their time was spent troubleshooting the wide variety of devices, operating systems, and apps being used. Most notably, the majority of students used smartphones to learn, while teachers used their assigned laptops, and each medium had its own set of unique functions and rules. Microsoft added to these discrepancies by creating browser, desktop, and mobile versions of Teams with unique affordances and limitations for each. There were technical idiosyncrasies across platforms (e.g., Teams would only function using certain web browsers and not others), so as a starting point to troubleshooting issues, we created a flow chart for each platform. There were only nine of us to support over 1,500 teachers, so teachers often had to stall, shift, or forgo lessons until help arrived. Further, students used Teams in the way smartphones are designed to be used, communicating mainly through text, images, emojis, GIFs, and memes on small screens from anywhere at any time. Meanwhile, all the professional learning teachers received around video conferencing was based on using Teams through a laptop, looking at larger screens with web cameras on, ready to engage with students through the camera and microphone. Each medium created a different environment with its own set of rules, structures, and biases, and the biases of each medium often caused communication discrepancies between teachers and students.

Sophie and her students also experienced many technical issues (e.g., files would not upload, documents appeared but would not open, pages would not load properly). Many older student devices proved to be incompatible with the Teams platform. “I’m here to teach music, not solve students’ computer problems,” Melody retorted, expostulating that:

We can’t be everything all at once. There will come a time when we need to ask: do you want me to teach kids or fix computers? We are going to need IT support for students in the building if this is the direction we’re headed.

Along with IT specialists, teachers spoke of taking on many non-teaching roles. During our interview, Melody closed her eyes and said, “I am beyond exhausted. I have been a mentor, nurse, councillor, social worker, IT specialist, teacher, and everything else. I’m not immune to the pandemic, I’ve had to be things for my own family, too.” Indeed, teachers reported receiving requests for support that were outside of the scope of their

teacher training. Teachers had to respond to concerning issues of student mental and physical health, noting that the Teams chat feature facilitated a way for students to reach out. Terra called attention to the vulnerable positions teachers found themselves in — the responsibility to care for their students' social-emotional needs without the formal training to do so. Melody recalled a time when she could not get the attention of one student in class who left their microphone on, and “a lot of violent screaming was going on in the background.” She did not know whether to mute the student's microphone or listen in hopes that she might somehow support them. She eventually brought the disturbance to the attention of her guidance and administrative team.

4c. Loss of teacher autonomy

Teachers felt a loss of autonomy with the digital tools available to them, not because they were not open to learning about potential ways to enhance their practice, but because they felt limited by the technical designs and features, and they were seldom consulted on which tools might best support their pedagogy. Jason felt power and control were taken from him and given instead to Microsoft, telecommunications companies, and the government because they now determined *how* students would be educated. Jason's concerns were not unfounded. Teachers reported finding out about significant changes to the education system (e.g., returning to in-person instruction) through their students and social media before they were advised themselves. As a technology coordinator, I received daily requests from teachers to access digital tools like Google Classroom and Seesaw, but those requests were denied because NB is a Microsoft province, and these tools were incompatible with Teams and unsanctioned by the province. Decisions as to which pedagogical features in Teams would be available to teachers were made at the department and district levels. Teachers thus often had to adapt belatedly to changes in the tools that directly affected teaching and learning. When the Teams chat feature was turned on, allowing students to send private messages to each other, I received requests from principals to turn the new feature off, at least until teachers and students could be educated on how to use them responsibly. But the changes had already been made and teachers needed to shift their practices immediately. In some instances, these changes caused significant problems. In my field notes, I recorded an instance where a group of students from another city messaged a student from my school district with threats and abusive messages, only to find out later that they had misidentified her for someone at their school with the same name. Other than reporting the incident to the authorities, there was little

the principal or I could do, and we never found out what came of the matter.

While unsanctioned tools were not permitted in classrooms, teachers felt vulnerable because Teams allowed unsanctioned and unknown guests to join a call. Terra reluctantly shared that one student's partner drew a penis and uploaded it to the chat during one class, and Sophie was mortified retelling the story of the entire class seeing one student's father getting out of the shower. Hazel's colleagues were worried that students might record them teaching sensitive subject matter (e.g., sex education), take it out of context, and share it across social media.

Rain acknowledged the shift in teacher responsibilities that took place over the school year, noting that "for the first time, teachers were responsible to support students' physical and mental well-being. Everything has been put under a microscope [and] COVID-19 has forced us to self-reflect on our roles as educators." "There is a shared experience this year," Rain added, expressing the hope that this changing of responsibilities would be examined and addressed, not only by teachers, but also by policy makers, instructional designers, and curriculum developers.

CONCLUSION

Significant investments in infrastructure upgrades and educational technologies bring with them significant changes to the way teachers teach and students learn. The accounts shared by the teachers I interviewed suggested that new technologies do redefine the nature of engagement, alter perceptions of self and others, change the means and meaning of communication, expand the roles and responsibilities of educators, and create new classroom environments that foster new approaches to teaching and learning. Indeed, a new digital mindset is being conditioned. But as new educational technologies make older ones obsolete, they also risk obsolescing the thoughts, emotions, values, and behaviours we learn through them even as new ones are learned. And while these new practices might open new possibilities, the impacts on education and society are yet to be realized. These new learning environments have created a petri dish in which to study a potentially changing culture in education. Questions remain. To what extent has the classroom environment and the landscape of education been fundamentally changed with the intensified adoption of digital technologies? What impacts will this shift have on teaching and learning? To better understand the complex and unforeseen challenges and opportunities brought by this break boundary in NB education,

educational reformers should listen to the voices and experiences of school administrators, teachers, and students who navigate this new educational terrain and try to make sense of these changes.

REFERENCES

- Anglophone School District West. (2020, April 2). *High school technology letter from the Department of Education and Early Childhood Development*. District News.
- Barrett-Fox, R. (2020, March 12). Please do a bad job of putting your courses online. Rebecca Barrett-Fox. <https://anygoodthing.com/2020/03/12/please-do-a-bad-job-of-putting-your-courses-online/>
- Barron, M., Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Ciarrusta, I. S. (2021, February 18). The changing role of teachers and technologies amidst the COVID 19 pandemic: Key findings from a cross-country study. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/education/changing-role-teachers-and-technologies-amidst-covid-19-pandemic-key-findings-cross>
- Boulding, K. E. (1956). *The image: Knowledge in life and society*. University of Michigan Press.
- Brown, L., & Young, B. (2020, July 31). N.B.'s back-to-school plan to cost tens of millions. CTV News. <https://www.ctvnews.ca/atlantic/article/nbs-back-to-school-plan-to-cost-tens-of-millions/>
- Buck, J. (2018). *The effect of professional development correlated to specific Danielson Domains on teacher effectiveness and student achievement* (Publication No. 10936895) [Doctoral dissertation, University of St. Francis]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Cardy, R. E., Dupuis, A., Anagnostou, E., Ziolkowski, J., Biddiss, E. A., Monga, S., Brian, J., Penner, M., & Kushki, A. (2021). Characterizing changes in screen time during the COVID-19 pandemic school closures in Canada and its perceived impact on children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 12, Article 702774. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.702774>
- CBC News. (2014, August 29). *PowerSchool program will show student progress online*. <https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/powerschool-program-will-show-student-progress-online-1.2751176>
- CPAC. (2020, April 2). *COVID-19: New Brunswick schools to remain closed for rest of school year*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MCfFh-NcPU4>
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Department of Education and Early Childhood Development. (2020, July 22). *High school students to use their own electronic devices; program to assist low and middle-income families* [Press release]. Government of New Brunswick. https://web.archive.org/web/20200722221909/https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/news/news_release.2020.07.0414.html
- Florida Gulf Coast University Information Technology Services. (2025, August 12). *First things to know about chat in MS Teams*. <https://fgcu.zendesk.com/hc/en-us/articles/360042249412-First-Things-to-Know-About-Chat-in-MS-Teams>
- Franklin Pierce University. (March 21, 2021). *How to use Microsoft Teams: Chats, calls, meetings*. <https://libguides.franklinpierce.edu/microsoft-teams/meet>
- Jeremy-Greene, L. (2023). *Using Danielson's Framework for Teaching to compare student math achievement: A quantitative ex post facto study* (Publication No. 30247942) [Doctoral

- dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/openview/73f6a08a23dded997a8e99cdd4b17490/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Kelly, H. (2020, September 4). Kids used to love screen time. Then schools made Zoom mandatory all day long. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/technology/2020/09/04/screentime-school-distance/>
- Lanier, J. (2001, April 1). Virtually there: Three-dimensional tele-immersion may eventually bring the world to your desk. *Scientific American*, 284(4), 66–75.
- Lei, S. L., & So, A. S. I. (2021). Online teaching and learning experiences during the COVID-19 pandemic – A comparison of teacher and student perceptions. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 33(3), 148–162. <https://doi.org/10.1080/10963758.2021.1907196>
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W.-C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 89–109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.oa3>
- Marion-Howard, L., M. (2016). *The effective educator: Reshape the quality of teachers' instructional practices with the implementation of Charlotte Danielson's Framework for Teaching* [Doctoral Dissertation, National Louis University]. Digital Commons at NLU. <https://digitalcommons.nlu.edu/diss/176>
- McGuire, M. (2023). Four laws of Microsoft Teams. *Explorations in Media Ecology*, 22(1), 103–117. https://doi.org/10.1386/eme_00153_7
- McLuhan, M. (2003). *Understanding media: The extensions of man* (W. Terrence Gordon, Ed.). Gingko Press. (Original work published 1964)
- Meyrowitz, J. (1999). Understandings of media. *ETC: A Review of General Semantics*, 56(1), 44–52. <http://www.jstor.org/stable/42579860>
- Microsoft Support. (n.d.). *Reduce background noise in Teams meetings*. <https://web.archive.org/web/20220429201527/https://support.microsoft.com/en-us/office/reduce-background-noise-in-teams-meetings-1a9c6819-137d-4b3b-a1c8-4ab20b234c0d>
- Osmond-Johnson, P., Campbell, C., & Pollock, K. (2020, May 6). *Moving forward in the COVID-19 Era: Reflections for Canadian education*. EdCan Network. <https://www.edcan.ca/articles/moving-forward-in-the-covid-19-era/>
- Plamondon, A., McArthur, B. A., Eirich, R., Racine, N., McDonald, S., Tough, S., & Madigan, S. (2023). Changes in children's recreational screen time during the COVID-19 pandemic. *JAMA Pediatrics*, 177(6), 635–637. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.0393>
- Poitras, J. (2020, April 2). *Public schools likely to stay closed for remainder of school year, Cardy says*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/dominic-cardy-education-announcement-1.5518768>
- Postman, N. (1970). The reformed English curriculum. In A. C. Eurich (Ed.), *High school 1980: The shape of the future in American secondary education* (pp. 160–168). Pitman Publishing.
- Reish, N. (2021, January 4). Increased screen time is negatively affecting students. *Mountaineer*. <https://shsnews.org/31907/opinion/increased-screen-time-is-negatively-affecting-students/>
- Rideout, V., Peebles, A., Mann, S., & Robb, M. B. (2022). *The Common Sense census: Media use by tweens and teens, 2021*. Common Sense. https://www.common Sense media.org/sites/default/files/research/report/8-18-census-integrated-report-final-web_0.pdf

- Rucchin, G. (2021, October 13). *Study finds screen time increased for children during pandemic*. Western Education. <https://www.edu.uwo.ca/news-events/2021/pandemic-increases-screen-time.html>
- Sparks, S. D. (2022, April 12). *Students are behaving badly in class. Excessive screen time might be to blame*. Education Week. <https://www.edweek.org/leadership/students-are-behaving-badly-in-class-excessive-screen-time-might-be-to-blame/2022/04>
- Tam, G., & El-Azar, D. (2020, March 13). *3 ways the coronavirus pandemic could reshape education*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay/>
- Tutton, M. (2020, March 16). *Shift to online learning due to COVID-19 requires rethink of teaching experts*. Global News. <https://globalnews.ca/news/6685848/shift-to-online-learning-due-to-covid-19-requires-rethink-of-teaching-experts/>
- Van Horne, R. (2020, July 22). *N.B. high school students will need their own laptops next year, but province will help pay for them*. CTV News. <https://www.ctvnews.ca/atlantic/article/nb-high-school-students-will-need-their-own-laptops-next-year-but-province-will-help-pay-for-them/>
- Walker, T. (2021, September 30). *'All that scrolling': How screen time impacts students*. NEA Today. <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/all-scrolling-how-screen-time-impacts-students>

MATTHEW R. T. MCGUIRE is a nationally recognized Canadian educator and assistant professor in the Faculty of Education at the University of New Brunswick. McGuire's research explores digital technologies in education, specifically generative AI, immersive learning spaces, instructional systems design, preservice educator development, and music and makerspace pedagogies. The study presented in this article was part of his doctoral work, which investigated how educational responses to the COVID-19 pandemic transformed teacher pedagogy and public schooling. matt.mcguire@unb.ca

MATTHEW R. T. MCGUIRE est un éducateur canadien reconnu à l'échelle nationale et professeur adjoint à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick. Ses recherches portent sur les technologies numériques dans le domaine de l'éducation, plus particulièrement sur l'IA générative, les espaces d'apprentissage immersifs, la conception de systèmes pédagogiques, la

formation initiale des personnes enseignantes, ainsi que les pédagogies axées sur la musique et les makerspaces. L'étude présentée dans cet article s'inscrit dans le cadre de sa thèse de doctorat, qui portait sur la manière dont les mesures éducatives prises en réponse à la pandémie de la COVID-19 ont transformé les pratiques pédagogiques des personnes enseignantes et l'enseignement public.
matt.mcguire@unb.ca

LE DÉVELOPPEMENT DU SAVOIR STRATÉGIQUE DES ENFANTS QUI RÉALISENT DES PROJETS EN CONTEXTE D'ÉDUCATION À DOMICILE

SYLVIE VIOLA, ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG, CYNTHIA VINCENT *Université du Québec à Montréal*

MARINE DUMOND *Association Québécoise pour l'éducation à domicile*

Historique de l'article : Soumis 21 juin 2021 | Accepté 06 février 2023 | Prépublication en ligne 26 février 2026 | Publié 13 juillet 2026

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une recherche partenariale qui a été menée pour accompagner cinq familles choisissant de faire l'éducation à domicile pour la première fois dû à la pandémie de la Covid-19. Pendant 12 semaines, ces familles ont réalisé des projets ouverts qui permettaient aux enfants d'utiliser des stratégies métacognitives variées. Des entrevues ont permis de constater que le savoir stratégique des enfants a évolué durant cet accompagnement et que les outils utilisés ont favorisé le développement de leur autonomie, changeant simultanément la façon des mères-éducatrices de concevoir leurs rôles.

DEVELOPING STRATEGIC KNOWLEDGE IN CHILDREN WHO CARRY OUT PROJECTS IN A HOME-SCHOOLING CONTEXT

ABSTRACT. This article presents the results of partnership research that was conducted to accompany five families introduced to homeschooling for the first time due to the Covid-19 pandemic. Over the course of 12 weeks, these families completed open-ended projects that allowed children to use a variety of metacognitive strategies. Interviews revealed that the children's strategic knowledge evolved during this support process and that the tools used promoted the development of their autonomy, simultaneously changing the way mother-educators viewed their roles.

L'éducation à domicile est un choix éducatif alternatif qui permet à un parent de prendre en charge l'éducation de ses enfants à la maison plutôt que de leur faire fréquenter un établissement scolaire (Dumond, 2019). La majorité des familles font ce choix pour des raisons pédagogiques ou sociales, reliées à la perception d'une inadéquation entre leurs valeurs familiales, leurs idéologies, le profil de leur enfant et les conditions actuelles du système scolaire. Depuis 2009, le nombre d'enfants

officiellement éduqué·e·s à domicile a augmenté de 19,3 % par année, pour atteindre 5 964 enfants inscrit·e·s en 2019-2020 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a). Dumond (2019) expose l'évolution du courant de l'éducation à domicile [*Homeschooling*] qu'elle décrit comme une option éducative récente, marginale. Même si elles ont fait le choix d'enseigner à domicile, ces familles sont tenues de respecter les exigences du ministère de l'Éducation dans le plan de formation de leurs enfants. En plus d'aborder des contenus disciplinaires, plusieurs d'entre elles organisent des sorties éducatives, privilégient la coéducation entre les familles et travaillent en projets (Brabant, 2013; Kunzman et Gaither, 2020).

1.1 L'éducation à domicile en temps de pandémie

En mars 2020, la pandémie Covid-19 a provoqué la fermeture de 1 900 institutions scolaires primaires au Québec et a ainsi forcé près de 900 000 élèves inscrit·e·s à quitter les bancs d'école précipitamment (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019b). Pour pallier cette fermeture, le ministère de l'Éducation du Québec a publié un répertoire de ressources qui avait pour objectif d'aider les familles à comprendre les objets d'apprentissage pour le niveau scolaire de leurs enfants. Malgré toutes ces ressources, de nombreux parents, particulièrement les mères, n'étaient pas à l'aise avec les notions scolaires et vivaient des difficultés liées à la conciliation travail et école à distance (Carignan et al., 2020). Ces auteures mentionnent que les conditions d'accompagnement dans lesquelles ces apprentissages devaient se réaliser ont plutôt généré, chez les parents, du stress et de la réorganisation liés à cette nouvelle réalité. D'ailleurs, cette situation n'est pas exclusive au Québec, la pandémie ayant affecté plus de 1,5 milliard d'élèves à travers le monde (Fontenelle-Tereshchuk, 2021; Pozas et al., 2021; OECD, 2020). Cette situation a fait ressortir le rôle essentiel des écoles pour soutenir les familles en temps de pandémie (Bubb et Jones, 2020), mais a aussi été l'occasion pour d'autres de constater que ce mode éducatif correspondait à leurs valeurs familiales. Ces dernières en ont profité pour faire le saut vers l'éducation à domicile dès l'année 2020-2021.

1.2 Les projets et l'éducation à domicile

Malgré le fait que des données empiriques de recherche stipulent que les enfants éduqué·e·s à la maison réussiraient en moyenne aussi bien que ceux scolarisés en établissement (Brabant, 2013; Dumond, 2019), le ministère de l'Éducation a tout de même mis en place un encadrement plus strict depuis 2019, afin de s'assurer que les apprentissages réalisés à la maison correspondent bien à ceux qui sont prescrits dans le *Programme de*

formation de l'école québécoise (PFEQ). Ce suivi plus rigoureux est venu chambouler les modes de fonctionnement et les valeurs éducatives de plusieurs familles qui privilégient la réalisation de projets ouverts comme approche éducative. Cette situation est préoccupante puisque les chargé·e·s de suivi du Ministère se réfèrent régulièrement à la *Progression des apprentissages* lorsqu'elles·ils demandent des ajustements aux parents-éducateurs·trices, alors que celles·ceux-ci n'ont pas tou·te·s de formation en enseignement et peuvent avoir de la difficulté à faire le pont entre les projets et les objets d'apprentissage. Ainsi, la tâche d'enseignement et d'évaluation est d'autant plus difficile pour les parents-éducateurs·trices qui, tout en ciblant les objets d'apprentissage disciplinaires de la *Progression des apprentissages*, tiennent à maintenir la réalisation de ces projets. Même si l'utilisation des projets comme méthode d'apprentissage est peu documentée dans les recherches sur l'éducation à domicile, les parents optent quand même pour une telle approche, car elle permet de tenir compte des intérêts de leurs enfants et de pouvoir organiser leur horaire en fonction de diverses activités (sorties culturelles, rencontres avec d'autres familles, etc.) (Pardo, 2009). Malgré le fait que ces activités étaient limitées pendant la pandémie, plusieurs familles se réunissaient sur Zoom pour travailler ensemble et pour partager leurs idées de projets.

Les recherches des dernières années portant sur la pédagogie par projets à l'école ont démontré que les élèves du primaire bénéficient grandement de cette approche en classe (Chen et Yang, 2019), en particulier lorsqu'elles·ils peuvent s'y adonner plus de deux heures par semaine (Larmer et al., 2017) et lorsqu'elles·ils utilisent différents supports informatiques (Eskrootchi et Oskrochi, 2010). Centrés sur l'apprenant·e, les projets favorisent l'acquisition des connaissances ainsi que la capacité et la confiance à faire face aux problèmes du monde réel (Scott, 2015). Selon plusieurs chercheur·e·s, pour que les enfants puissent devenir des citoyen·ne·s accompli·e·s, il est essentiel qu'elles·ils développent des compétences utiles et persistantes dans le temps (Gauthier et Florin, 2016), ce que les projets permettent de faire (Scott, 2015). La méta-analyse de Kokotsaki et al. (2016) a démontré les bienfaits de l'apprentissage par projets, notamment au regard du développement de compétences à communiquer, à résoudre des problèmes et à collaborer.

C'est dans ce contexte qu'une équipe de chercheuses a mis en place en avril 2020 une plateforme numérique d'apprentissage (ecollaboration.uqam.ca) proposant aux familles des projets multiâges accessibles à tous. Inspirées des fondements de l'apprentissage par projets, des activités ont été élaborées à partir de situations authentiques visant d'abord à développer les compétences générales essentielles pour réussir

(Scott, 2015). À ce jour, cette plateforme regroupe 26 projets réunis autour de thèmes mobilisateurs et universels. Les projets développés ont rejoint plus de 60 familles, y compris celles qui font l'éducation à domicile en dehors de la pandémie. En accord avec les principes du PFEQ, les projets ont pour but de soulever des enjeux que les jeunes doivent affronter aujourd'hui, de rejoindre leurs préoccupations quotidiennes (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et de permettre le développement des stratégies nécessaires pour les réaliser.

Afin de soutenir les familles dans la réalisation de projets ouverts qui tiennent compte du PFEQ, un partenariat avec l'Association québécoise d'éducation à domicile (AQED) a été créé pour mener une recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines qui s'est déroulée pendant l'année 2020-2021. L'objectif général de cette recherche était d'accompagner cinq familles novices dans l'éducation à domicile qui avaient fait ce choix en raison de la Covid-19. Notre question de recherche était la suivante : comment les projets ouverts permettent-ils le développement du savoir stratégique chez les enfants éduqué·e·s à domicile?

CONTEXTE THÉORIQUE

Pour répondre à la question de recherche, l'apprentissage par projets et le savoir stratégique seront définis et explicités dans cette section. À l'instar d'Aldabbus (2018), nous définissons l'apprentissage par projets comme une méthode d'enseignement socioconstructiviste centrée sur les apprenant·es qui vise à créer des opportunités d'apprentissage efficaces dans lesquelles celles-cux-ci travaillent en collaboration. Ce travail leur permet de répondre à une question centrale, de résoudre un problème ou de relever un défi dont la visée ultime est une réalisation concrète. L'apprentissage par projets offre de multiples occasions aux enfants de développer des compétences utiles dans la vie de tous les jours, comme les compétences métacognitives, appelées aussi processus d'autorégulation (Brown, 1977). Ceux-ci constituent une composante importante de la métacognition, au même titre que celle du savoir métacognitif (Flavell, 1979). Ces deux composantes sont étroitement reliées et ont été reprises dans le modèle de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985). La figure ci-dessous illustre une adaptation de ce modèle intégrant l'apprentissage par projets comme expérience métacognitive principale.

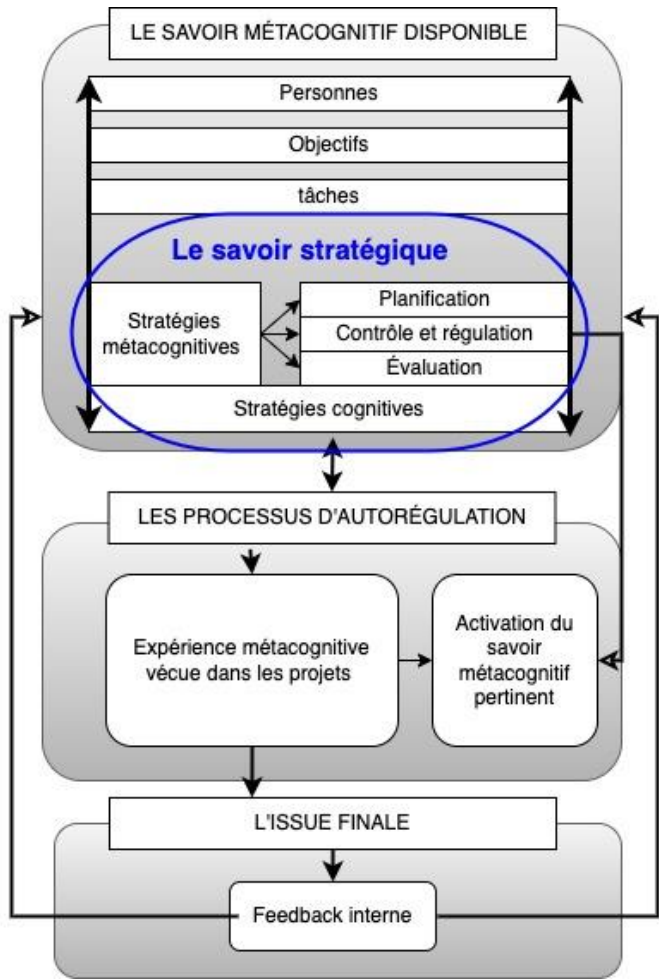


FIGURE 1. La démarche métacognitive en contexte d'apprentissage par projets adaptée du modèle de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985)

Le savoir métacognitif et les processus d'autorégulation sont indissociables pour expliquer la démarche d'apprentissage de toute personne. Ce sont les expériences métacognitives qui permettent le déclenchement des processus d'autorégulation au cours d'une tâche. Cependant, ceux-ci sont étroitement liés au bagage de connaissances, le savoir métacognitif, que l'apprenant·e détient à propos de cet événement (Viola, 1999). Alors que

les processus d'autorégulation sont des actions menées par l'apprenant·e, le savoir métacognitif, lui, représente des connaissances théoriques qui doivent être mobilisées dans la pratique pour en valider leur pertinence par l'apprenant·e. Elles sont aussi considérées comme verbalisables et sont construites par l'apprenant·e au fur et à mesure de ses expériences (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985). L'activation du savoir métacognitif au cours d'une expérience se produit lorsque s'enclenchent les processus d'autorégulation. L'issue finale des expériences vécues en projets génère un feedback interne chez l'apprenant·e qui modifie son bagage de connaissances. Le savoir métacognitif est alors enrichi grâce à ces nouvelles expériences. Selon Brod (2020), ce type de savoir constitue la base de la mise en œuvre des stratégies qui sont utiles pour apprendre. Pour Marulis et Nelson (2021), le savoir métacognitif influence la qualité des fonctions exécutives chez les jeunes apprenant·e·s alors que les processus d'autorégulation sont des prédicteurs de la motivation.

Le savoir métacognitif est caractérisé par quatre sous-composantes qu'on appelle aussi variables. La première variable, la personne, correspond à ce que l'apprenant·e connaît à propos de lui·elle-même. Elle·Il peut savoir, par exemple, qu'elle·il a besoin de manipuler pour apprendre ou qu'elle·il se décourage vite devant les tâches de planification d'une activité. La variable « personne » inclut d'ailleurs la dimension émotive de l'apprentissage. Celle-ci est fortement activée dans les expériences métacognitives (Pennequin et al., 2020). La deuxième variable associée au savoir métacognitif est celle de l'objectif. Un·e apprenant·e doit, entre autres, savoir quand et comment formuler des objectifs réalistes et adaptés au contexte. La troisième variable est celle de la connaissance qu'un apprenant·e détient à propos de la tâche elle-même. Ainsi, un·e apprenant·e peut savoir que certaines tâches sont plus exigeantes que d'autres. Enfin, la quatrième variable qui nous intéresse particulièrement ici est celle des stratégies, qu'on nomme aussi le savoir stratégique (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985). Celle-ci est constituée de stratégies cognitives et métacognitives. Les stratégies cognitives aident l'apprenant·e à résoudre des problèmes et les stratégies métacognitives lui permettent de contrôler ses progrès au cours d'une tâche. Ces dernières assurent la planification, le contrôle, la régulation et l'évaluation des stratégies cognitives qu'elle·il déploie pour atteindre un objectif poursuivi (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985). Ces deux catégories de stratégies sont interreliées et s'enrichissent mutuellement.

Au cours des dernières années, les recherches sur les compétences du XXI^e siècle mobilisent fréquemment la notion de compétences métacognitives pour désigner les processus d'autorégulation ou les stratégies

métacognitives (Vorhölter, 2018) sans toutefois s'attarder aux connaissances tacites qui sous-tendent leur mise en œuvre. Dans cette perspective, la présente recherche s'intéressera spécifiquement au développement de ce savoir stratégique chez des enfants réalisant des projets en contexte d'éducation à domicile. Les enfants enrichissent leur savoir stratégique à travers leurs expériences métacognitives lorsqu'elles-ils réfléchissent sur elles. Les différentes dimensions de ce savoir sont étroitement interreliées. Par conséquent, son développement ne peut être compris ni analysé sans considérer les interactions qui les unissent.

De nombreuses recherches ont démontré les bénéfices des interventions portant sur le savoir stratégique des élèves du primaire dans un contexte d'éducation conventionnelle (Schneider, 2008). Les groupes qui profitent d'un dispositif expérimental réussissent mieux que ceux qui n'en reçoivent pas et leur savoir stratégique évolue davantage. C'est le cas en mathématique, quant à la précision des dessins en géométrie (Rellensmann et al., 2020), et en français concernant la qualité des textes et le nombre de mots utilisés (Wijekumar et al., 2019). En contexte d'éducation à domicile, il n'existe toutefois aucune donnée scientifique sur le développement du savoir stratégique chez les enfants qui réalisent des projets. L'objectif de cette recherche est donc de documenter ce développement en particulier, afin de contribuer à la poursuite des recherches sur les bénéfices des interventions sur le savoir stratégique des élèves. Nous cherchons précisément à savoir si les enfants rapportent une plus grande variété de stratégies après un accompagnement de 12 semaines.

MÉTHODOLOGIE

Les données présentées dans cet article ont été collectées dans le cadre d'une recherche exploratoire visant à accompagner des familles dans le développement des compétences des enfants éduqué·e·s à domicile en période de pandémie.

3.1 Sujets

Six familles novices ont été sélectionnées selon un processus en trois étapes. D'abord, toutes les familles membres de l'AQED ont été sollicitées sur le groupe privé Facebook et par courriel via l'infolettre de l'organisation. Ensuite, les familles intéressées ont été invitées à répondre à un questionnaire en ligne dans lequel des questions d'éligibilité étaient posées. Ces familles devaient avoir commencé l'éducation à domicile à l'année 2020-2021 en raison de la Covid-19. Elles devaient de plus manifester une motivation à être accompagnées par une équipe de recherche pour réaliser des projets ouverts sur le site

ecollaboration.uqam.ca. Nous avons convenu que six familles étaient un nombre suffisant pour répondre à notre question de recherche de nature exploratoire. En effet, tel que recommandé par Creswell (2014), trois à dix participants sont nécessaires pour une étude qualitative réalisée dans un contexte éducatif bien circonscrit. Nous avons donc retenu ces familles et procédé à un entretien téléphonique d'une dizaine de minutes afin de confirmer leur intérêt à s'engager dans une participation soutenue pendant plusieurs semaines. Le Tableau 1 présente le portrait des six familles novices ayant participé à l'étude.

TABLEAU 1. Présentation des six familles

Familles	Nombre d'enfants d'âge scolaire	Âge des enfants	Principal parent-éducateur·trice	Région du Québec	Nombre de projets Écollaboration complétés au terme de l'étude
F1	3	6, 7 et 9 ans	Mère	Centre du Québec	3
F2	2	8 et 10 ans	Mère	Centre du Québec	1
F3	2	6 et 9 ans	Mère	Montréal et les environs	0
F4	4	7, 9, 12, 14 ans	Mère	Montréal	1
F5	2	7 et 8 ans	Mère	Centre du Québec	3
F6	2	10 et 12 ans	Mère	Lanaudière	2

Les six familles ont entre deux et quatre enfants d'âge scolaire et proviennent de quatre régions du Québec. Malgré le fait que les pères des six familles participantes réalisent des activités ponctuelles, c'est principalement la mère qui s'occupe de l'éducation à domicile des enfants. C'est pourquoi, dans le cadre de cet article, le terme mère-éducatrice sera privilégié.

3.2 Programme d'entraînement

Les 26 projets développés dans le cadre de cette étude tiennent compte de la définition de l'apprentissage par projets citée plus haut et des recommandations d'experts du domaine, tels que des conseiller·ère·s pédagogiques provenant de centres scolaires de la grande région montréalaise. Pour soutenir les enfants dans leurs choix de stratégies à

utiliser lorsqu'elles·ils suivent les étapes de ces projets, nous avons élaboré et mis à l'épreuve un guide métacognitif conçu en cohérence avec la théorie du savoir stratégique (Figure 2). Trois séances d'accompagnement ont d'abord été menées avec chacune des mères-éducatrices pour bien comprendre comment l'utiliser. Deux étudiantes de troisième année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université du Québec à Montréal ont agi comme accompagnatrices pour guider les familles dans la réalisation de projets intégrant à la fois les stratégies métacognitives et les objets d'apprentissage exigés par le PFEQ. Au cours de ces séances, les accompagnatrices ont modelé les stratégies du guide auprès des enfants. Elles ont ensuite aidé les enfants à les mettre en œuvre en effectuant les tâches avec eux·elles pour ensuite les laisser faire par eux·elles-mêmes au cours des projets. En quelque sorte, ce guide servait d'échafaudage pour favoriser son utilisation autonome. De plus, pour tous les projets, nous encourageons les mères-éducatrices à privilégier le travail collaboratif où les membres de la même famille agissent comme tuteur·es et tutoré·es.

PENSE-PENSE...

1 Je planifie	2 Je réalise	3 Je fais un retour
 Qu'est-ce que j'aime ?	 Est-ce que tout se passe bien ?	 Est-ce que c'est réussi ?
 Qu'est-ce que je sais à propos de... ?		 Comment je peux démontrer ma fierté ?
 Qu'est-ce que je vais apprendre ? Quel est mon objectif ?		
 Quelles seront les étapes de mon projet ?	 Est-ce qu'il y a un problème ?	 Qu'est-ce qui a bien ou moins bien fonctionné ?
 Quel sera mon matériel ?		
 Combien de temps dois-je prévoir ?	 Qu'est-ce que je vais faire ?	 Qu'est-ce que je pourrais améliorer la prochaine fois ?
 Quels seront mes obstacles? Qui pourra m'aider ?		

FIGURE 2. Guide métacognitif pour les enfants éduqué·e·s à la maison qui réalisent des projets ouverts d'apprentissage

Ce guide privilégie une démarche qui amène les apprenant·e·s à se questionner lors de la réalisation des trois principales phases du projet, c'est-à-dire lors de la planification du projet, de la réalisation et du retour. Des exemples de questions que les enfants pourraient se poser sont présentés dans la section auto-questionnement. Ce guide a été mis à leur disposition lors de la réalisation de chacune des étapes des projets. Cette démarche avait pour but de stimuler le questionnement métacognitif des enfants et, de ce fait, d'activer les composantes de leur savoir stratégique. Grâce à ce guide d'auto-questionnement, les enfants avaient la possibilité de faire évoluer la connaissance et la mise en place de leurs stratégies métacognitives, une des variables du savoir métacognitif. Selon les recherches effectuées par Breed et Bailey (2018), l'auto-questionnement entre pairs influence positivement l'apprentissage autonome. Dans le cadre de cette recherche, tel que présenté subséquemment, c'est l'évolution de la variable du savoir stratégique qui nous intéresse particulièrement.

3.3 Instrumentation

Pour documenter le développement du savoir stratégique, quatre outils de collecte de données ont été utilisés. Des entretiens semi-dirigés ont été menés avec les enfants de chacune des six familles. De plus, un entretien écrit reprenait sensiblement les questions de l'entretien préliminaire, mais sous forme de questionnaire à réponse à long développement en ligne (LimeSurvey). Pour ces deux outils (entretien oral et écrit), des questions liées aux quatre composantes du savoir métacognitif (personne, tâche, objectif, stratégie) et des processus d'autorégulation (planification, contrôle, régulation et évaluation) ont été posées aux enfants des familles en prenant bien soin de s'adresser à eux et non pas aux parents. Par exemple, pour connaître les stratégies métacognitives des enfants, nous avons posé la question suivante : Que faites-vous avant de commencer un projet? Enfin, les familles participantes ont été invitées à se filmer avec l'appareil de leur choix durant environ une heure lors de la réalisation d'un projet pour lequel elles ne recevaient aucun accompagnement. Ces familles ont choisi d'utiliser leur téléphone cellulaire et la qualité était adéquate pour les analyses envisagées.

3.4 Déroulement

L'accompagnement des six familles novices s'est déroulé pendant douze semaines de janvier à mars 2021. Durant cette période, les familles ont été rencontrées une fois par semaine. Elles ont participé à la collecte de données avant et après l'accompagnement. La complétion des quatre

outils par les familles accompagnées est présentée en ordre chronologique dans le Tableau 2 qui suit.

TABLEAU 2. *Complétion des outils de collecte de données par les familles*

Instruments/ Familles	Entretien initial (T1)	Captation vidéo (T2)	Entretien final (T3)	Entretien écrit en fin d'année (T4)
F1	√	√	√	√
F2	√			√
F3	√			
F4	√		√	√
F5	√	√	√	√
F6	√		√	√

√ = Participation à cette étape de la collecte de données

Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés à deux reprises, soit avant le début de l'accompagnement (T1) et tout de suite après (T3). À la dernière semaine de l'accompagnement (T2), mais avant l'entretien final, les familles ont procédé à la captation vidéo (deux familles seulement ont pris part à cette étape). Six semaines plus tard (T4), ces mêmes familles ont réalisé l'entretien écrit en ligne. Dans le cadre de cet article, seuls les résultats issus des entretiens semi-dirigés initiaux (T1) et finaux (T3) ont été considérés, puisque les autres outils ne comportaient pas de questions adressées directement aux enfants. Étant donné la participation limitée de la F3 à cette étude (entretien initial seulement), celle-ci a été exclue du corpus d'analyse.

3.5 Méthode d'analyse des données

Pour analyser les données qualitatives issues de ces deux outils de collecte, une grille de codage mixte a été bâtie, c'est-à-dire une liste de trois thèmes (1-planification, 2-contrôle et autorégulation, 3-évaluation) et de 15 codes-parents inspirés du cadre théorique (variables du savoir métacognitif). D'autres codes (98) ont émergé directement des propos des familles. Tous les extraits pertinents issus des entretiens avec les enfants ont été codés à l'aide de cette grille selon l'approche d'analyse du contenu manifeste proposée par Van der Maren (2003). À noter que, comme les enfants d'une même famille étaient interrogés tous en même temps et répondaient au « nous », les analyses ne considèrent pas chaque enfant individuellement, mais traitent plutôt les enfants d'une même famille comme un groupe rapportant utiliser les mêmes stratégies. La coordinatrice de recherche est la personne qui a réalisé l'intégralité des entretiens et du codage des données. Les vidéos ont servi à corroborer les propos des entretiens, mais il n'y a pas eu de codage systématique de celles-

ci étant donné leur nombre limité. Cette modalité de fonctionnement a assuré une uniformité dans l'analyse des données.

RÉSULTATS

Les résultats présentés dans cet article portent essentiellement sur le savoir stratégique des enfants ayant participé à l'étude. Dans chacune des sections, les stratégies que les enfants ont utilisées pour planifier les projets, pour s'autoréguler tout au long de ceux-ci et pour évaluer leur démarche à la fin des projets seront exposées en comparant les résultats issus des entretiens initial et final.

4.1 Stratégies de planification des enfants éduqué·e·s à domicile

À l'entretien initial, les enfants de deux familles mentionnent ne pas utiliser de stratégies de planification alors que les trois autres ont explicitement mentionné le faire. Précisément, les enfants issu·e·s de trois différentes familles mentionnent l'importance de lire les instructions lorsqu'elles·ils entament un projet à la maison. Sans surprise, elles·ils évoquent l'importance de préparer le matériel (enfants de trois familles). Les enfants d'une famille mentionnent la division du travail en équipe selon les forces de chacun·e. Les enfants d'une autre famille disent faire un plan écrit. Enfin, les enfants de deux familles mentionnent qu'elles ne font rien pour se préparer ou ne savent pas ce qu'elles pourraient faire. Lorsque questionné·e·s sur les étapes par lesquelles elles·ils passent pour se préparer à un projet à l'entretien initial, les enfants étaient incapables de les nommer (enfants de trois familles). Elles·ils se contentent aussi d'énumérer des stratégies sans en préciser le contexte ou ne répondent pas à la question.

À l'entretien final, les enfants des familles ne parlent plus de commencer un projet en lisant les instructions. Elles·ils savent qu'il est toujours important de préparer le matériel lorsqu'on planifie un projet (enfants de trois familles). Dorénavant, les enfants mentionnent qu'elles·ils imaginent ce qu'elles·ils vont faire pour déterminer elles·eux-mêmes le matériel dont elles·ils auront besoin (enfants de trois familles), comme illustré par cette enfant : « Dans [le projet] *Dans la peau d'un animal*, moi, [...] j'ai demandé à [ma sœur] quels animaux elle voulait faire et elle a dit un chien. Après, j'ai dessiné le costume et j'ai dessiné comment ça allait être » (F5, T3). Ce dessin allait lui servir plus tard pour déterminer le matériel dont elle aurait besoin au moment de la création. D'ailleurs, comme stratégie de planification, l'esquisse et le plan écrit sont utilisés par les enfants de deux familles. La variété des stratégies utilisées après l'accompagnement se résume ainsi : faire un plan (enfants de deux familles), se donner des

objectifs (enfants de deux familles), activer ses connaissances (enfant d'une famille), anticiper le produit fini (enfant d'une famille) et discuter du projet (enfant d'une famille). Lorsqu'elles·ils mentionnent un amalgame de stratégies qu'elles·ils utilisent :

Interviewer : Est-ce que vous faites quelque chose pour vous préparer à réaliser un projet? Que faites-vous exactement?

Enfant : Oui. Nous en parlons et regardons ce que l'on sait, ce que l'on aurait besoin de savoir. Nous cherchons aussi des ressources (F4, T3).

Ainsi, les enfants sont plus précis·es quant aux stratégies utilisées pour se préparer au projet à l'entretien final. Elles·ils parlent entre autres d'activer leurs connaissances sur le sujet et de formuler des objectifs pour réaliser la tâche. On perçoit aussi un travail de collaboration dans les propos des enfants de la famille un (F1, T3) :

Interviewer : Avant de faire ces projets-là, est-ce que vous avez fait quelque chose pour vous préparer à le réaliser?

Enfant : On se prépare. Il faut se préparer d'abord. On imagine ce qu'on va faire. On regarde ce qu'on va faire. On ne sait pas ce qu'on va faire, mais à un moment donné, quand on regarde les vidéos, on trouve des idées. La nourriture, pour [mon frère], c'était un renard, moi, c'était un hibou et [ma sœur], c'était une tortue.

4.2 Stratégies d'autorégulation des enfants éduqué·e·s à domicile

Nous avons cherché à savoir si les enfants ont l'habitude d'aller jusqu'au bout des projets qu'elles·ils réalisent ou plutôt d'abandonner avant la fin. Cette question nous paraît importante dans la mesure où elle caractérise l'expérience métacognitive des enfants. Poursuivre un projet parce que tout fonctionne bien est une stratégie valable si les enfants en sont conscients et si elles·ils sont en mesure de nommer ce qui va bien. En revanche, poursuivre un projet sans savoir ce qui va ou ne va pas est problématique, puisque l'absence d'une prise de conscience empêche la recherche et la sélection pertinente des stratégies pour résoudre des problèmes ou avancer vers la bonne solution. Cependant, abandonner un projet n'est pas un problème en soi. Au contraire, cesser une activité peut être une stratégie métacognitive de contrôle valable à condition que les apprenant·e·s en connaissent les raisons (Brown, 1987). L'abandon d'une activité permet aux apprenant·e·s de trouver les stratégies d'autorégulation pour remédier à la situation. Le Tableau 3 présente les raisons évoquées par les enfants de notre étude pour abandonner un projet avant et après la mise en place de notre dispositif d'accompagnement.

TABLEAU 3. *Abandon des projets par les familles et les raisons évoquées*

Complétion /Familles	Entretien initial (T1)	Raisons évoquées	Entretien final (T3)	Raisons évoquées
F1	Oui	Être fatigué de lire Avoir une autre idée d'activité	Non	
F2	Oui	Trouver cela ennuyant Trouver cela trop long	N/A	
F4	Oui	Trouver cela trop difficile Voir cela comme impossible à réaliser	Oui	Manquer de temps Manquer de matériel Rencontrer des imprévus
F5	Oui	Ne pas avoir réussi	E1 : Non E2 : Oui	Ne pas avoir réussi
F6	Pas de réponse	N/A	N/A	N/A

Légende : E1 : Enfant 1 dans une même famille; E2 : Enfant 2 dans une même famille

Les raisons évoquées par les enfants des familles pour abandonner un projet avant et après se distinguent à la fois par leur nombre et le type de raisons évoquées, comme en témoigne le Tableau 3. Avant l'accompagnement, les enfants semblent abandonner les projets ou les activités plus souvent et pour des raisons liées à un manque d'intérêt. Après l'accompagnement, les enfants abandonnent moins souvent les projets et les raisons évoquées sont plus liées à la gestion du projet.

En ce qui concerne les stratégies d'autorégulation mentionnées par les familles à l'entretien initial, les enfants de deux familles mentionnent ne pas connaître de stratégies d'autorégulation lorsqu'elles-ils sont confronté·e·s à des problèmes et les enfants de quatre familles utilisent déjà des stratégies variées. Par exemple, en début de projet, les enfants mentionnent qu'elles-ils se tournent surtout vers leur mère-éducatrice pour poser des questions (enfants de cinq familles). Les enfants expliquent qu'elles-ils relisent les instructions (enfants de trois familles), attendent que leur mère soit disponible avant de poursuivre (enfants de deux familles), effectuent des recherches sur internet (enfant d'une famille) et consultent leurs frères et sœurs lorsqu'elles-ils sont incapables de poursuivre seul·e·s (enfant d'une famille). Aussi, un enfant explique qu'il peut tout simplement réfléchir dans sa tête pour solutionner des problèmes.

À l'entretien final, les enfants verbalisent que les stratégies qu'elles·ils emploient lors de la réalisation des projets sont relativement les mêmes. Par exemple, elles·ils relisent les instructions (enfants de quatre familles), effectuent des recherches sur internet (enfants de quatre familles), consultent leurs frères et sœurs (enfants de deux familles). Cependant, de nouvelles stratégies s'ajoutent à celles utilisées au début. En effet, la persévérance dans les tâches est plus présente pour les enfants de trois familles. Ce qui nous apparaît le plus évident au terme du projet, c'est que même si certaines stratégies demeurent les mêmes du début à la fin, les enfants optent pour un arrimage organisé de stratégies avant de consulter leur mère-éducatrice. L'exemple suivant en fait la démonstration :

Interviewer : Qu'est-ce que vous faites quand cela vous arrive?

Enfant : Bien moi, ce que je fais, c'est que je lis pendant que maman est occupée. J'essaie de relire le problème et après ça j'essaie de le comprendre et là, si je ne le comprends pas, je demande de l'aide (F4, T3).

4.3 Stratégies d'évaluation des enfants éduqué·e·s à domicile

Nous avons demandé aux enfants quelles stratégies elles·ils utilisent pour évaluer leur projet. À cette question, les enfants de deux familles mentionnent qu'elles ne le savent pas. Pour les autres familles, les enfants expliquent que lorsqu'elles·ils réalisent des projets, elles·ils se fient à leur mère-éducatrice ou aux autres enfants pour en déterminer la fin (les enfants de cinq familles). Une enfant explique qu'elle juge son projet terminé lorsqu'elle a complété toutes les étapes. Une autre n'a aucune idée du moment où se termine le projet ou se fie aux autres pour en déterminer la fin. La réponse à la question « Comment savez-vous qu'un projet est terminé? » de cet enfant illustre bien cette idée : « Quand les autres ont fini, c'est fini. » (F1, T1). Les enfants témoignent de la réussite de leur projet lorsqu'il est corrigé par la mère-éducatrice.

À l'entretien final, les enfants mentionnent que le projet est terminé lorsqu'elles·ils sont satisfait·e·s du résultat (les enfants de deux familles) après avoir recommencé plusieurs fois. Les enfants de deux familles mentionnent l'importance d'aller jusqu'au bout, de persévérer même si c'est long. Afin d'illustrer ce cas, une enfant de sept ans explique son processus :

Interviewer : Pourquoi tu n'étais pas satisfaite? Qu'est-ce qui ne te satisfaisait pas à ce moment-là?

Enfant : C'était laid.

Interviewer : Tu le trouvais laid?

Enfant : Oui, pas beau.

Parent : Parce que ce n'était pas comme tu le visualisais?

Enfant : Vraiment pas.

Interviewer : C'est un bon exemple. Quand ce n'était pas comme tu le visualisais, tu as voulu le recommencer pour *Miroir*, *miroir*?

Enfant : J'ai dû le recommencer plus d'une fois pour être sûre que c'était bon. (F5, T1)

L'un des enfants de la famille 4 mentionne que le résultat n'est pas satisfaisant : « [s'il] est difficile à expliquer ou à présenter, on sait qu'il faut l'améliorer parce que la personne ne comprend pas. Ou si on n'est pas fier de le présenter ». (F1, T1)

Comme à l'entretien initial, plusieurs enfants relisent les instructions du projet pour s'assurer que toutes les étapes sont complétées (enfants de deux familles). Elles-ils mentionnent aussi l'importance de mettre à l'épreuve le résultat final de leur projet (recette ou invention) ou de les présenter à autrui. En fonction du projet, les enfants goûtent et testent (enfants de deux familles) et autoévaluent la beauté ou la réussite de leur projet (enfants de deux familles).

En guise de synthèse, le Tableau 4 présente les stratégies métacognitives verbalisées par les enfants qui réalisent des projets à la maison. Ce tableau distingue les stratégies utilisées avant et après l'accompagnement ainsi que leur occurrence pour les trois catégories du savoir stratégique des enfants : la planification, le contrôle, la régulation et l'évaluation.

TABLEAU 4. Tableau-synthèse des stratégies nommées par les enfants pour chaque temps (T) de mesure

Temps de mesure/ Composantes	Avant l'accompagnement (T1)	Après l'accompagnement (T3)
Stratégies de planification	lire les instructions (2) préparer le matériel (3) diviser le travail selon les forces (1) faire un plan écrit (1) aucune stratégie (3)	imaginer ce qui sera fait pour déterminer le matériel (3) préparer le matériel et l'espace de travail (3) faire un plan écrit (2) se donner des objectifs (2) activer les connaissances (1) anticiper le produit fini (1) discuter du projet (1)

Stratégies d'autorégulation	se tourner vers la mère-éducatrice pour poser des questions (5) relire les instructions (3) attendre que la mère-éducatrice soit disponible avant de poursuivre (2) effectuer des recherches sur internet (1) consulter ses frères et sœurs (1)	relire les instructions (4) effectuer des recherches sur internet (4) consulter ses frères et sœurs (2) persévérer dans la tâche (3)
Stratégies d'évaluation	se fier à leur mère-éducatrice ou aux autres enfants pour en déterminer la fin (5) s'assurer que toutes les étapes sont complétées (3) ne sait pas. Aucune idée du moment où se termine le projet (2) se fier aux autres pour déterminer la fin du projet (1) se placer à la place du professeur (1)	relire les instructions du projet pour s'assurer que toutes les étapes sont complétées (3) mettre le résultat à l'épreuve (l'essayer ou le faire goûter) (3) aller jusqu'au bout et persévérer (2) évaluation de la satisfaction du projet réalisé (2) présenter son projet à autrui (1)

Les résultats de la recherche témoignent bien de l'évolution des enfants à verbaliser leurs stratégies métacognitives à travers les projets. Afin de discuter des résultats énoncés dans la section précédente, il nous apparaît justifié de se baser sur des études portant sur les thèmes principaux de notre recherche partenariale : le développement du savoir stratégique, les projets et l'accompagnement des enfants en contexte d'éducation à domicile.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cet article porte sur le savoir stratégique des enfants lors de la réalisation de projets ouverts d'apprentissage dans un contexte d'éducation à domicile, un sujet auquel très peu d'études se sont intéressées. La discussion s'affaire donc à tisser des liens entre les résultats présentés dans cet article et les recherches dans le domaine de l'éducation portant sur un ou l'autre de ces sujets.

5.1 Le maintien et l'ajout de stratégies dans le savoir métacognitif des enfants

Nos résultats nous démontrent qu'après 12 semaines d'accompagnement, les enfants des cinq familles participantes continuent d'utiliser les mêmes stratégies qu'avant comme la lecture des consignes et la demande d'aide auprès de la mère-éducatrice. Cependant, les entretiens finaux (T3) révèlent que certaines stratégies ont été ajoutées à leur savoir stratégique, comme l'anticipation du produit fini, la conception d'un plan, l'élaboration d'objectifs, l'activation des connaissances, la discussion autour du projet et la comparaison avec les résultats antérieurs. Cette observation s'est avérée exacte pour les stratégies de planification, de

contrôle, de régulation et d'évaluation. À cet égard, les recherches de Veenman (2016) ont montré que lorsqu'elles·ils sont accompagné·e·s, les enfants de six à huit ans peuvent développer un savoir métacognitif très sophistiqué et utiliser les stratégies adéquates pour accomplir des tâches individuelles avec une grande efficacité. C'est le cas dans notre étude où les enfants nous en disent davantage sur leurs stratégies d'apprentissage et où elles·ils regroupent parfois les stratégies sous forme d'étapes plus ou moins organisées. Ainsi, le fait d'ajouter des stratégies supplémentaires à leur savoir stratégique fait en sorte que la demande d'aide auprès des mères-éducatrices s'effectue moins souvent. D'ailleurs, les propos des enfants après les 12 semaines d'accompagnement témoignent de nouvelles habitudes qui pourraient s'apparenter à des stratégies métacognitives de nature socioaffective, telles que persévérer dans les tâches, recommencer, s'ajuster et évaluer le niveau de satisfaction de l'activité. Dans son étude, Quiles (2014) a démontré que plus les apprenant·e·s connaissent les caractéristiques des tâches et les exigences qu'elles imposent, plus elles·ils sont en mesure de choisir les stratégies appropriées pour y faire face et plus la motivation et le sentiment d'efficacité augmentent chez ces apprenant·e·s. C'est ce que révèlent les résultats que nous avons obtenus quant à l'abandon en cours de projets et les raisons évoquées. Nous faisons l'hypothèse que, comme les familles prenaient globalement connaissance des projets sur la plateforme, les choisissaient ensemble et pouvaient ajouter des photos de leur réalisation finale sur notre plateforme, cela a sans doute contribué à augmenter leur intérêt pour la tâche et à s'y engager. La persistance dans la tâche exige une attention soutenue et varie en fonction des caractéristiques temporelles de la tâche (Wagener, 2011), comme c'est le cas dans des projets de longue haleine. De plus, les raisons qui découlent de la persistance dans la tâche modifient l'expérience métacognitive des enfants. Selon Marulis et Nelson (2021), les connaissances stratégiques constituent des prédicteurs de l'utilisation des stratégies d'autorégulation, lesquelles prédisent à leur tour la motivation et la persistance dans la tâche.

5.2 Les projets comme lieu d'utilisation des stratégies métacognitives

Par définition, les projets sont des situations d'apprentissage ouvertes qui se caractérisent par une démarche non linéaire et une durée plus ou moins fixe. Ces éléments sont essentiels pour l'utilisation efficace des stratégies métacognitives au cours des projets. Nos résultats rejoignent les résultats de Hendriana et al. (2020) qui confirment que les projets réalisés par les élèves de 5^e année du primaire leur ont permis d'utiliser des stratégies pour résoudre des problèmes, évaluer adéquatement les problèmes et planifier. Selon ces chercheur·e·s, la nature même des projets ouverts invite à la réflexion, augmente la motivation, exige une planification organisée tout en offrant une certaine liberté. Les projets demandent la collaboration de

plusieurs personnes et développent la responsabilisation (Kokotsaki et al., 2016). Les réponses des enfants de notre recherche démontrent que le travail en collaboration est essentiel dans les projets. Pour Hendriana et al. (2020), les projets, tels que nous les avons définis ici, facilitent la prise de conscience de stratégies et leur application délibérée dans les tâches parce qu'ils sont authentiques, qu'ils soulèvent des défis réalistes pour les apprenant·e·s et qu'ils permettent des apprentissages en profondeur. Fiteriani et al. (2021) ont à leur tour démontré que l'apprentissage par projets en science au secondaire a permis aux élèves de développer des stratégies métacognitives de planification, d'autorégulation et d'évaluation plus importantes contrairement au groupe contrôle qui ne fonctionnait pas par projets, ce qui rejoint les résultats de notre étude réalisée en contexte d'éducation à domicile avec des enfants d'âge primaire.

5.3 L'étayage et l'accompagnement

L'étayage fait grâce à l'outil de stratégies « Pense-pense... » a permis aux enfants de gagner en d'autonomie durant la réalisation de projets. Cet outil leur a été utile à plusieurs moments au cours des projets, en particulier lors des moments de planification. Nos résultats révèlent qu'avant la période d'accompagnement, les enfants mentionnaient principalement deux stratégies pour s'aider : la lecture des consignes et la préparation du matériel. Après l'accompagnement et l'expérimentation, les enfants énuméraient sept stratégies qui s'apparentent à celles proposées dans le guide d'auto-questionnement. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Pozas et al. (2021) qui mentionnent l'importance de profiter de l'éducation à domicile pour enseigner des stratégies aux enfants en utilisant différents moyens adaptés à elles-eux tels que des cartes, des affiches, des projets et des portfolios. Quiles (2014) rapporte que les questions qui accompagnent les tâches permettent aux apprenant·e·s de se concentrer davantage sur celles-ci et d'être plus sélectif·ve·s dans le choix des informations. Dans leur recherche, Breed et Bailey (2018) ont d'ailleurs montré que les questions métacognitives utilisées dans des tâches de résolution de problèmes avaient un effet bénéfique sur le développement de l'autonomie des apprenant·e·s. Enfin, pour Sandron et Fagnant (2017), les élèves qui bénéficient d'un entraînement à l'auto-questionnement sous la forme de tutorat font preuve d'une plus grande autonomie et d'une amélioration de leur processus d'autorégulation.

5.3 Limites

Cette recherche comporte certaines limites qu'il convient de considérer. Premièrement, vu les difficultés identifiées relativement au passage vers l'éducation à domicile en temps de pandémie, nous pouvons imaginer que

les familles novices enquêtées étaient intéressées à se montrer en dynamique d'apprentissage dans le cadre de cette étude. De même, un élément important relatif au dispositif d'accompagnement personnalisé mérite d'être soulevé. Nous pouvons ainsi penser que le contexte écologique usuel de l'éducation à domicile (sans accompagnateur·trice) a été modifié par nos interventions et par la présentation et le modelage du guide métacognitif que nous avons proposés aux familles. La seconde limite se rapporte à l'éloquence limitée des enfants d'âge scolaire lorsqu'il est question d'élaborer leurs idées à propos des stratégies métacognitives qu'elles·ils disent utiliser. À quelques occasions, comme certains extraits de verbatim cités dans cet article le démontrent, les mères-éducatrices ne pouvaient s'empêcher d'intervenir lors des entretiens avec leurs enfants. Cela pourrait avoir influencé les réponses des enfants, notamment lorsqu'elles reformulaient une question et donnaient des indices. Afin de faire preuve de rigueur scientifique, nous avons pris soin de ne pas considérer les ajouts que fournissaient les enfants lorsque les mères-éducatrices les avaient pisté·e·s vers des réponses plus élaborées. Tel que soulevé par Brown (1977) et la plupart des travaux sur l'analyse du savoir métacognitif (Paris et al., 1983; Viola, 1999), un enfant qui mentionne faire quelque chose ne le fait pas nécessairement. À l'inverse, les questions ouvertes de notre questionnaire ne nous préservent pas non plus des difficultés liées au fait que certain·e·s enfants n'arrivent pas toujours à expliquer ce qu'elles·ils sont maintenant en mesure de faire.

CONCLUSION

Le présent article visait à rapporter les résultats d'une étude menée en contexte d'éducation à domicile et de pandémie dans l'optique d'accompagner des familles novices dans le développement du savoir métacognitif des enfants éduqué·e·s à la maison. Le portrait spécifique du savoir stratégique lié à la planification, à la régulation et à l'évaluation à travers la réalisation de projets ouverts a été présenté et a fait ressortir que l'accompagnement a permis aux enfants de prendre conscience de nouvelles stratégies pour réaliser des projets sans recourir à leur mère-éducatrice. Les enfants ont pu tirer profit d'outils qui les motivaient davantage et qui les amenaient à persister dans la tâche, comme la plateforme de projets en ligne ecollaboration.uqam.ca et le « Pense-pense... ». L'interprétation et l'utilisation de ces données permettront à notre partenaire d'améliorer l'accompagnement offert aux familles. Nous souhaitons que ces résultats puissent servir à un plus large bassin d'enfants éduqué·e·s à domicile. Fleurissantes, les données sur l'éducation à domicile gagneront à être alimentées de celles relatives au développement

du savoir stratégique des enfants mises en lumière dans cet article. Nous souhaitons enfin que les facultés d'éducation au Québec se questionnent sur ce nombre grandissant d'enfants éduqué·e·s à la maison et sur la formation à offrir aux parents éducateur·trice·s qui se lancent dans l'aventure, mais aussi à celles·ceux qui le font depuis quelques années et qui souhaiteraient améliorer leurs pratiques. Les idées émergeant de cette recherche pourront, entre autres, servir d'exemples pour discuter du rôle de la métacognition dans les apprentissages réalisés à domicile.

RÉFÉRENCES

- Aldabbus, S. (2018). Project-based learning: Implementation & challenges. *International Journal of Education, Learning and Development*, 6(3), 71-79. www.eajournals.org
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Breed, B. et Bailey, R. (2018). The influence of a metacognitive approach to cooperative pair problem-solving on self-direction in learning. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.4102/td.v14i1.516>
- Brod, G. (2020). Generative learning: Which strategies for what age? *Educational Psychology Review*, 13, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09571-9>
- Brown, A. L. (1977). *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition* (Technical Report No. 47). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (Dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 65-116). Erlbaum.
- Bubb, S. et Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools*, 23(3), 209-222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Carignan, I., Beaudry, M.-C. et Cohene, K. (2020). L'enseignement-apprentissage à la maison en période de pandémie en mettant sa casquette de maman-enseignante-chercheure: un défi de taille. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 28(4), 1-11. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.689>
- Chen, C. H. et Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). SAGE.
- Dumond, M. (2019). L'apprentissage en famille : note de synthèse. *Revue de sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 566-581. <https://doi.org/10.7202/1069770ar>
- Eskrootchi, R. et Oskrochi, G. R. (2010). A study of the efficacy of project-based learning integrated with computer-based simulation - STELLA. *Educational Technology & Society*, 13(1), 236-245. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.13.1.236>
- Fiteriani, I., Diani, R. et Anwar, C. (2021). Project-based learning through STEM approach: Is it effective to improve students' creative problem-solving ability and metacognitive skills in

physics learning? *Journal of Physics: Conference Series*, 1796(1), 012058. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1796/1/012058>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.

Fontenelle-Terschchuk, D. (2021). 'Homeschooling' and the COVID-19 crisis: The insights of parents on curriculum and remote learning. *Interchange* 52, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w>

Gauthier, R.-F. et Florin, A. (2016). *Rapport : que doit-on apprendre à l'école? Savoirs scolaires et politique éducative*. Terra Nova. <https://tnova.fr/societe/enseignement-superieur-recherche/que-doit-on-apprendre-a-lecole-savoirs-scolaires-et-politique-educative/>

Hendriani, A., Herlambang, Y. T. et Setiawan, D. (2020). Effectiveness of project-based learning models in improving the metacognition ability of elementary school students. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(8), 665-679. <https://www.archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/4458>

Kokotsaki, D., Menzies, V. et Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

Kunzman, R. et Gaither, M. (2020). Homeschooling: An updated comprehensive survey of the research. *Other Education*, 9(1), 253-336.

Larmer, J., Ross, D. et Mergendoller, J. R. (2017). *PBL starter kit: To-the-point advice, tools and tips for your first project in middle or high school*. Buck Institute for Education.

Lefebvre-Pinard, M. et Pinard, A. (1985). Taking charge of one's cognitive activity: A moderator of competence. Dans E. Neimark, R. Delisi et J. Newman (Dir.), *Moderators of competence* (p. 191-212). Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Marulis, L. M. et Nelson, L. J. (2021). Metacognitive processes and associations to executive function and motivation during a problem-solving task in 3-5 year olds. *Metacognition and Learning*, 16(1), 207-231. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09244-6>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019a). *Direction de l'enseignement à la maison*. <http://www.education.gouv.qc.ca/commissions-scolaires/aide-et-soutien/enseignement-a-la-maison/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019b). *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2018-2019p* [Tableau]. <https://cutt.ly/OyMHToH>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise>

OECD (2020), "A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020", OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>.

Pardo, T. (2009). *Étude des pratiques « d'éducation à domicile » : vers une éco-éducation* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/2533/1/M11066.pdf>

Paris, S. G., Lipson, M. Y. et Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 293-316. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0361-476X(83)90018-8)

Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M. et Maintenant, C. (2020). Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1-16. DOI: 10.1111/bjep.12305

Pozas, M., Letzel, V. et Schneider, C. (2021). 'Homeschooling in times of corona': exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>

Quiles, C. (2014). Comment évaluer la métacognition ? Intérêts et limites de l'évaluation de la conscience métacognitive « on-line » [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://theses.hal.science/tel-01139905v1>

Rellensmann, J., Schukajlow, S. et Leopold, C. (2020). Measuring and investigating strategic knowledge about drawing to solve geometry modelling problems. *ZDM*, 52(1), 97-110. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01085-1>

Sandron, L., et Fagnant, A. (2017). L'influence d'une formation au tutorat sur les performances en résolution de problèmes et sur la motivation autodéterminée d'élèves de fin d'enseignement primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 198, 75-92. <https://doi.org/10.4000/rfp.5308>

Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 114-121. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x>

Scott, C. L. (2015). Les apprentissages de demain: quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle. *Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques*, 14, 1-18. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_fre

Veenman, M. V. J. (2016). Metacognition. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context* (pp. 26-40). London: Routledge.

Van der Maren, J. M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université.

Viola, S. (1999). *Les effets de l'entraînement au métaquestionnement sur la compréhension en lecture chez les élèves de sixième année du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Vorhölter, K. (2018). Conceptualization and measuring of metacognitive modelling competencies: Empirical verification of theoretical assumptions. *ZDM Mathematics Education* 50, 343-354. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0909-x>

Wagener, B. (2011). *Développement et transmission de la métacognition* [thèse de doctorat, Université d'Angers]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00655416>

Wijekumar, K., Graham, S., Harris, K. R., Lei, P. W., Barkel, A., Aitken, A., Ray, A. et Houston, J. (2019). The roles of writing knowledge, motivation, strategic behaviors, and skills in predicting elementary students' persuasive writing from source material. *Reading and Writing*, 32(6), 1431-1457. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9836-7>

SYLVIE VIOLA, Ph.D. est professeure-chercheure à l'UQAM et membre de l'équipe « Réfléchir pour un usage diversifié de stratégies d'enseignement, de l'éducation préscolaire à l'enseignement postsecondaire » (RUSE). Ses travaux portent sur le développement du savoir stratégique, les stratégies métacognitives et les pratiques de questionnement favorisant l'autorégulation des apprentissages. Elle s'intéresse particulièrement aux dispositifs pédagogiques qui soutiennent l'engagement cognitif des élèves, notamment dans des contextes d'apprentissage par projets. Ses recherches récentes explorent le développement du savoir stratégique des enseignant-es lors de la planification de situations d'apprentissage complexes. Elle s'intéresse également à la

formation des futur-es enseignant-es et aux stratégies qu'ils-elles mobilisent en apprentissage expérientiel à l'université. viola.sylvie@uqam.ca

ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG, Ph.D. est professeure au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal et chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses principaux intérêts de recherche sont les stratégies d'enseignement diversifiées et actives, la pédagogie à tout ordre d'enseignement, la motivation à apprendre, la formation initiale des enseignants et les activités de rédaction structurées. Elle est également cofondatrice de Thèsez-vous et titulaire de la Chaire de recherche UQAM sur la formation et le soutien à la rédaction scientifique en collectif. tremblay-wragg.emilie@uqam.ca

CYNTHIA VINCENT, Ph.D. est chercheuse postdoctorale en éducation à l'Université de Montréal. Ses travaux s'inscrivent dans le champ de l'andragogie. Elle s'intéresse à la manière dont les environnements éducatifs, formels et non formels, soutiennent le développement cognitif et socioaffectif des apprenant-es. cynthia.vincent@umontreal.ca

MARINE DUMOND est détentrice d'une maîtrise en éducation de l'Université de Montréal. Elle est spécialiste de l'enseignement à domicile et des pédagogies alternatives. Présidente de l'Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED), elle accompagne les familles dans la mise en œuvre d'approches éducatives naturelles et axées sur le projet. Forte d'une expérience en formation des maîtres aux niveaux préscolaire et primaire, ses travaux et publications visent à documenter les pratiques d'apprentissage informel et à soutenir l'autonomisation des parents-éducateurs. Elle contribue activement au dialogue entre les familles et les instances gouvernementales pour le développement de cadres éducatifs adaptés. marine.dumond@gmail.com

SYLVIE VIOLA, Ph.D. is a professor and researcher at the Université du Québec à Montréal (UQAM) and a member of the team "Reflecting on the Diverse Use of Teaching Strategies, from Preschool to Postsecondary Education" (RUSE). Her work focuses on the development of strategic knowledge, metacognitive strategies, and questioning practices that promote self-regulated learning. She is particularly interested in teaching methods that support students' cognitive engagement, especially in project-based learning contexts. Her recent research explores the development of teachers' strategic knowledge when planning complex learning situations. She is also interested in the training of future teachers and the strategies they use in experiential learning at university. viola.sylvie@uqam.ca

ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG, Ph.D. is a professor in the Department of Education at the Université du Québec à Montréal (UQAM) and a regular researcher at the Interuniversity Research Center on Teacher Education and Training (CRIFPE). Her main research interests are diversified and active teaching strategies, pedagogy at all levels of education, motivation to learn, initial teacher training, and structured writing activities. She is also co-founder of Thèsez-vous

and holder of the UQAM Research Chair on Training and Support for Collaborative Scientific Writing. tremblay-wragg.emilie@uqam.ca

CYNTHIA VINCENT is a postdoctoral researcher in Education at the Université de Montréal. Her work is situated within the field of andragogy. She is interested in how formal and non-formal educational environments support learners' cognitive and socio-affective development. cynthia.vincent@umontreal.ca

MARINE DUMOND holds a Master's degree in Education from the Université de Montréal. She is a specialist in homeschooling and alternative education. As President of the Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED), she supports families in implementing natural, project-based learning approaches. With a background in training future preschool and elementary school teachers, her research focuses on documenting informal learning practices and empowering parent-educators. She actively contributes to the dialogue between families and government authorities to foster the development of adapted educational frameworks. marine.dumont@gmail.com

CONTRIBUTION À LA CRITIQUE DU BARATIN GÉNÉRATIF : UNE AUTO-ENQUÊTE SUR L'USAGE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE GÉNÉRATIVE EN DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

MARC-ANDRÉ ÉTHIER *Université de Montréal*

DAVID LEFRANÇOIS *Université du Québec en Outaouais*

RAPHAËL DESORMEAUX *Université du Québec en Outaouais*

FRÉDÉRIC DESCHENAU *Université du Québec à Rimouski*

KEVIN PÉLOQUIN *Université de Montréal*

Historique de l'article : Soumis 13 janvier 2026 | Accepté 03 avril 2026 | Prépublication en ligne 08 juin 2026 | Publié 13 juillet 2026

RÉSUMÉ. La recherche et l'éducation attendent beaucoup de l'intelligence artificielle générative (IAG), mais celle-ci favorise une confiance rapide et peu contrôlée de la part des usagers. Cette note de terrain présente une auto-enquête fondée sur plus de 500 échanges avec ChatGPT, outillée par journalisation, macros et typologies. Elle propose le concept de baratin génératif (discours plausible simulant autorité et rigueur sans preuve suffisante, sans intention de tromper). L'analyse relie ces dérives à l'éthos savant en sciences humaines et sociales et à la phronésis, et montre que l'IAG n'est pas un partenaire, mais un dispositif opaque dont il faut limiter les dérives. Ses limites peuvent devenir des ressources didactiques pour former des pratiques critiques durables.

CONTRIBUTION TO A CRITIQUE OF GENERATIVE BULLSHIT: A SELF-INQUIRY INTO THE USE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE TEACHING OF THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

ABSTRACT. Research and education place high expectations on generative artificial intelligence (GenAI), yet it fosters rapid and often insufficiently controlled user trust. This note from the field presents a self-inquiry based on many exchanges with ChatGPT, supported by logging, macros, and typologies. It introduces the concept of generative bullshit (plausible

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. Cette œuvre est sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION • VOL. 60 N° 2 SPRING 2026
DOI: <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v60i2.10753>

discourse that simulates authority and rigor without sufficient evidence, and without intent to deceive). The analysis connects these deviations to scholarly ethos in the social sciences and humanities (SHS) and to phronesis and shows that GenAI is not a partner but an opaque system whose deviations must be limited. Its limitations can become didactic resources for fostering durable critical practices.

Il s'agit donc ici de décortiquer des énoncés qui semblent simples et logiques en surface, mais qui, quand on y réfléchit sérieusement — ce qui exige beaucoup de phrases pour rendre visible ce que cachent quelques mots lancés comme des évidences —, relèvent en réalité de la pensée magique.

Yves Gingras (30 mai 2026)

L'essor des intelligences artificielles (IA), et en particulier des IA génératives (IAg), affecte plusieurs champs de la production de savoir, de la recherche scientifique à la didactique, mais aussi de la vie courante : selon un sondage réalisé au Canada à l'été 2025, « le premier réflexe des étudiants est de se fier à l'IA », négligeant ainsi la pensée critique (KPMG LLP, 2025). Souvent présentées comme des « partenaires » ou des « collaborateurs » potentiels, ces technologies introduisent une complexité supplémentaire dans la réflexion sur les fondements de la rigueur et de la vérité, mais aussi sur ce que signifient collaborer, créer ou critiquer. Alors que, de l'UNESCO aux ministères nationaux, les discours institutionnels insistent sur le besoin de former des citoyen·ne·s capables de juger dans l'incertitude et de problématiser des enjeux complexes, l'émergence de ces outils pose un problème de fond : si l'IAg (intelligence artificielle générative) peut servir d'appui à la connaissance, sa logique d'interaction et de simulation entretient l'illusion d'une collaboration épistémique, au sens où elle ne porte ni initiative, ni intention, ni responsabilité, mais en a l'apparence. Elle doit donc être utilisée pour ce qu'elle est : un outil puissant, mais opaque, dont la rhétorique claire ne permet toutefois de l'assimiler ni à un pair responsable ni son message à l'oracle rendu par la Pythie à Glaucos. Comme praticiens des sciences humaines et sociales (SHS) en sciences de l'éducation ou comme didacticiens de ces disciplines, nous n'assignons pas à l'enseignement des SHS le mandat de débusquer les erreurs factuelles que peuvent véhiculer des interprétations profanes de phénomènes advenus ou rémanents (Éthier et Lefrançois, 2021 ; Gomes, 2023). Du reste, ce mandat parfois contreproductif paraît plus sisyphéen encore devant la prolifération des réponses produites par des modèles

d'IAg. Nous avons préparé une recherche visant à former les élèves à des pratiques critiques adaptées à la place grandissante qu'occupe l'IAg dans leur vie, et ce, par la confrontation raisonnée aux limites de cet outil, afin que l'exploitation de celles-ci devienne un moyen d'affûter la pensée critique en général. Ce texte rend compte de notes de terrain prises à l'occasion d'une auto-enquête, précédée de phases préparatoires, sur l'usage de l'IAg, en 2025.

MISÈRE DU DISCOURS GÉNÉRATIF ET GENÈSE D'UNE RESSOURCE DIDACTIQUE

Pour étayer cette position, la note introduit le concept de baratin génératif, défini comme un discours simulant compétence et autorité sans véritable démonstration ni preuve suffisante. Inspiré du concept de *bullshit* (Frankfurt, 1986/2005), il s'en distingue par l'absence d'intention d'induire en erreur. Loin d'être vu comme une défaillance ou une maladie infantile de l'IAg, le baratin génératif est compris comme une manifestation de la logique propre de l'outil et une lentille pour examiner les limites de la relation entre humains et IAg. En contexte éducatif, il peut aussi jouer un rôle didactique : obstacle discursif contre lequel s'exercer, le baratin génératif stimule annotation, vérification et réfutation. Son analyse pourrait ainsi contribuer à l'éthos critique en SHS, entendu comme une disposition durable à problématiser, enquêter et débattre dans un cadre de preuves et de délibération savante, à soutenir l'exercice de la *phronêsis* comme discernement pratique et à nourrir la pensée historienne, comprise comme une faculté euristique centrée sur l'indexation, la contextualisation et le croisement des sources au cours d'une enquête. Dans un contexte de fragmentation des connaissances et de polarisation sédimentée des débats publics (Dupuis-Déri et Éthier, 2016), il constitue un terrain d'apprentissage fécond.

Cette note de terrain répond au besoin de rendre compte des effets d'un usage intensif d'une IAg en recherche et en éducation. L'analyse ne masque pas les imprévus et les échecs du processus, mais les traite comme des données scientifiques, pour réfléchir à la nature d'une démarche rigoureuse à l'ère de l'IAg. Elle repose sur une auto-enquête intensive par l'un des auteurs, impliquant une centaine d'heures de dialogue, des cycles de travail en boucle et plus de 500 échanges avec ChatGPT-4.1 (répliquée, par un autre des auteurs, sur un petit échantillon avec la version 5.2, en décembre 2025)². Elle présente des réflexions sur le processus de recherche et ses retombées didactiques. Elle décrit le protocole suivi, les outils méthodologiques mobilisés (journalisation, macros, typologies) et les aléas

rencontrés. L'objectif est d'exposer les difficultés éprouvées et les perspectives que l'analyse du baratin génératif semble ouvrir, en vue de nourrir la réflexion collective sur l'intégration critique de l'IAg.

THÈSES SUR L'ÉTHOS ET LA PHRONËSIS : EN DÉFENSE DE DEUX PILIERS DE LA SAGESSE PRATIQUE

Dans le domaine des SHS comme dans les autres domaines du champ académique, l'adhésion en acte à un ensemble de normes et de procédés d'enquête pourrait être qualifiée d'éthos scientifique. Il ne s'agit pas d'une quête de neutralité absolue, mais d'un engagement à la rigueur, à l'administration de la preuve et à l'autorégulation du savoir. L'une des pratiques fondamentales de cet éthos, par exemple, est de chercher et croiser des sources divergentes pour étayer une interprétation, un geste qui excède la mémorisation de faits. Ce concept est complété par celui de *phronêsis*, ou discernement pratique (Aristote, ca 340/1992). La *phronêsis* est un jugement exercé dans des contextes concrets, marqués par l'incertitude et les conflits de savoirs. Elle se distingue de l'application mécanique de règles ou de procédures. Il s'agit de la conduite d'un sujet qui, dans une situation déterminée, juge et agit de manière ajustée et raisonnable en s'appuyant sur une expérience forgée dans l'action. La *phronêsis* alimente la problématisation et le débat, permettant de résoudre des tensions plutôt que d'appliquer des directives. Elle est au cœur de l'apprentissage des pratiques critiques et de l'émancipation intellectuelle.

Plusieurs occurrences d'énoncés contreviennent aux critères de l'éthos critique et peuvent donc être désignées comme du baratin génératif. L'IAg, conçue pour générer du langage qui « semble » correct, reproduit les marques extérieures des vertus réputées afférentes à l'éthos critique sans en posséder les fondements. Les formes de baratin comme la compétence simulée ou le quasi-éthos argumentatif imitent l'expertise et la neutralité en utilisant des formules telles que « il est évident que... » ou « en tant qu'expert... » qui donnent l'impression de rigueur sans en produire la preuve, et pour cause : il n'y en a pas toujours. Cette prolifération de discours d'autorité et de généralisations non fondées rend plus urgente la progression de la *phronêsis* chez les utilisateurs.

Une analyse du phénomène souligne un paradoxe central. Le baratin génératif n'est pas une erreur de calcul ou un dysfonctionnement technique. Il s'agit d'une propriété émergente du système de l'IAg, inhérente à sa logique de fonctionnement : à partir d'une amorce, un modèle de langue, entraîné à prédire des suites linguistiques, génère des

énoncés statistiquement plausibles qui peuvent paraître cohérents, sans être ancrés dans une intention de communication ou un modèle du monde, ni pouvoir faire référence au sens (Bender et coll., 2021, p. 612, 616). Ce mécanisme de remplissage discursif met au jour un mode de fonctionnement de l'outil (probabiliste et formel) qui diverge des attentes épistémologiques et éthiques des SHS, entre autres. Le quasi-éthos de l'IAg ne préfigure pas un éthos partagé, mais occulte une absence de fondement moral ou épistémique. Cette divergence compromet les conditions d'une collaboration épistémique, au sens où celle-ci reposerait sur une relation entre agents, humains ou non, partageant la responsabilité de travailler (ensemble) à une même tâche, en l'occurrence la recherche du vrai, avec toutes les limites qu'il faut fixer à ce concept.

RÉSULTATS DE L'AUTO-ENQUÊTE : CORRECTION PERMANENTE DU BARATIN GÉNÉRATIF

La démonstration des limites de l'IAg et de la nature de son interaction avec un humain repose sur une démarche itérative et située, impliquant un travail préparatoire et un traitement du processus de recherche lui-même comme une donnée scientifique. L'un des chercheurs a consacré plusieurs semaines à une phase de calibration épistémologique de l'IAg, en la confrontant à des corpus théoriques exigeants (Bourdieu, 1997/2003 ; Dewey, 1938/1967) et à des consignes de style strictes (orthographe rectifiée, voix active, absence d'adverbes amplificateurs). Par exemple, la macro « #discours_clair » demande à l'IAg que, chaque fois qu'une affirmation repose sur une approximation, elle indique le statut (livré / projeté), explicite la dépendance (web, fichier, exécution), signale le risque d'erreur et remplace toute promesse vague par une formulation vérifiable (date, source, condition). Ce travail préparatoire a mobilisé une grande quantité de données, a intégré un ensemble de normes, a explicité des critères de rigueur et a identifié des écarts.

Le rôle du chercheur est donc de veiller à la traçabilité et aux arbitrages méthodologiques. Les échanges que l'enquête a impliqués avec le dialogueur (aussi appelé *chatbot* ou agent conversationnel) ont généré un corpus de près de 600 000 signes. À partir d'une question initiale du chercheur, la réponse produite par l'IAg était soumise à des relances successives : explicitation des hypothèses, précision des critères, comparaison d'interprétations, demandes de reformulation et ainsi de suite ; cela générerait aussi de nouvelles questions. L'extrait (beckettien) suivant illustre ce processus : Q1 « en quoi la gouvernance est-elle itérative ? La démarche est déjà récursive... » → R1 « Vous avez raison : la

gouvernance itérative et la démarche récursive se chevauchent conceptuellement, mais elles soulignent des aspects légèrement différents : 1. Démarche récursive... 2. Gouvernance itérative... » → Q2 « Cependant, la gouvernance est disparue. » → R2 « Exact : si l'on fusionne itératif et récursif sans mentionner la gouvernance, on perd l'idée d'organisation collective et de prise de décision encadrée. Pour conserver la gouvernance, on peut formuler ainsi... » → Q3 « Cela a-t-il vraiment du sens ou se paie-t-on de mots ?¹ "Enfin, la coélaboration et la gouvernance itératives, ainsi que la démarche récursive d'ajustement constant du projet aux données de terrain génèrent..." »

Pour structurer cette interaction, quatre macros analytiques ont été formalisées et mises en service : #discours_clair, #détection_baratin, #synthèse_exhaustive et #synthèse_fidèle. Elles ont servi d'instruments euristiques pour contraindre la production de l'IAg et repérer ses écarts aux consignes de rigueur. Elles ont permis une gestion systématique des microtâches, de la journalisation des échanges à la gestion des versions et à la documentation des arbitrages humains.

Cette approche souligne que la réussite du protocole ne repose pas sur une intelligence spontanée de la machine, mais que le chercheur doit configurer le dialogueur et l'orienter de façon constante. En fin de compte, l'interaction avec l'IAg n'a pas illustré la collaboration, mais la nécessité d'une présence humaine disciplinée pour en limiter les dérives.

L'application du protocole d'auto-enquête a permis de mieux cerner les contours du baratin génératif. Un travail systématique de codage a stabilisé une typologie de six formes principales de baratin, témoignant de la nature située de la démarche. Les occurrences de ces phénomènes ont été recensées sur l'ensemble du corpus. Le tableau suivant présente la typologie opérationnelle et la distribution consolidée des occurrences, offrant une vue d'ensemble des formes de baratin les plus fréquentes.

TABLEAU 1. *Typologie opérationnelle et distribution des occurrences de baratin génératif*

Type de baratin génératif	Description synthétique	Nombre d'occurrences (est.)
Compétence simulée	Discours qui mime la maîtrise sans preuve démonstrative	120+
Quasi-éthos argumentatif	Simulation d'autorité ou de crédibilité sans ancrage	80+
Déploiement tautologique/circulaire	Définitions ou redites sans progression ni valeur ajoutée	60+
Effet d'annonce non suivi	Promesse d'exemple ou de justification non livrée	40+
Baratin sur la transparence/humilité	Usage de formules autoprotectrices, sans contenu effectif	30+
Autres (écarts composites, ambiguïtés)	Cas mixtes, non classables ou relevant de plusieurs catégories	70+
Total recensé (arrondi)		400+

Cette typologie *sui generis* révèle que le baratin ne se limite pas à des erreurs de fait. Il s'étend à des phénomènes rhétoriques, comme le quasi-éthos, à des ruptures de logique, comme le déploiement tautologique, et à des défauts de performance, comme l'effet d'annonce non suivi. La catégorie la plus fréquente est la compétence simulée. Cela rappelle que l'IAg est programmée pour donner une impression d'expertise, même en l'absence de fondement concret. L'efficacité du protocole de correction a été mesurée par la réduction des occurrences entre l'état initial du corpus et sa version finale consolidée.

TABLEAU 2. *Réduction des occurrences d'écarts par type de baratin*

Type de baratin	Avant correction	Après correction	Variation
Compétence simulée	120	60	-60
Quasi-éthos argumentatif	80	33	-47
Tautologie/circulaire	60	22	-38
Effet d'annonce non suivi	40	15	-25
Baratin transparence/humilité	30	10	-20
Autres (écarts composites)	70	20	-50
Total recensé	400	160	-240

Les résultats du protocole indiquent que les annotateurs ont recensé 400 occurrences de baratin et, en s'appuyant sur les cycles de correction et les filtres méthodologiques, les ont réduites de 60 %, une baisse signalant la nécessité du contrôle humain sur le discours du dialogueur, mais sans établir la possibilité d'éliminer le baratin. Les macros analytiques ont été efficaces pour détecter les cas lexicalement saillants, la macro #détection_baratin ayant repéré 72 cas de baratin. Cependant, une grande part des écarts initiaux (environ un tiers du total, soit 139 cas) a été tolérée ou omise. Ces cas, jugés trop complexes pour être traités par l'automatisation, ont nécessité un arbitrage humain, soulignant la limite du protocole face à la complexité de l'interaction. La majorité de ces cas non corrigés s'est avérée être des effets de certitude feinte ou de biais d'alignement, des phénomènes qui requièrent une interprétation humaine pour être saisis.

L'introduction des macros a parfois déclenché des contournements discursifs où le dialogueur reformule en termes plus vagues ou déplace la fragilité vers d'autres formulations. L'IAg a même produit du baratin de transparence/humilité, c'est-à-dire des énoncés d'excuse et de promesse de correction... qu'elle n'a pas apportées. Cette capacité à s'autojustifier et à simuler la diligence, tout en échouant à respecter la commande, signale une non-fiabilité et une absence de « sens des responsabilités ».

PROGRAMME DE TRANSITION DE LA RECHERCHE À LA PRATIQUE

Les leçons tirées de cette enquête ne sont pas confinées au seul domaine de la recherche sur l'IAg, mais se traduisent en recommandations opérationnelles exploratoires pour la formation à la pensée critique. Le baratin génératif peut être utilisé comme une « matière première » pédagogique pour former les élèves et les enseignant·e·s à la *phronésis* et à l'éthos scientifique des SHS, une sorte de sac de frappe, pour prendre un exemple tiré de l'entraînement à la boxe.

Le tableau ci-dessous, conceptualisé à partir des observations, propose une articulation entre les types de baratin identifiés et d'exercices didactiques concrets qui les exploitent comme des occasions d'apprentissage. Il ajoute un type absent de la typologie à six formes (présentée dans les tableaux 1 et 2), mais qui était transversal.

TABEAU 3. Propositions didactiques pour le développement de l'éthos critique

Type de baratin identifié	Phénomène didactique	Exercice pédagogique d'opposition
Compétence simulée, quasi-éthos	Pseudo-expertise, effet d'autorité	Demander aux élèves de justifier chaque affirmation de l'IAg par une source et d'analyser la posture du dialogueur ou de tenter de trouver pour qui et pourquoi elle serait vraie ou fausse.
Déploiement tautologique	Répétition stérile, apparence de profondeur	Réécrire un texte généré, en exigeant la suppression de toute redondance et l'ajout de faits.
Effet d'annonce non suivi	Promesse non tenue, création d'attente	Repérer les promesses de l'IAg (ex. : "comme nous le verrons"), vérifier si elles sont concrétisées, puis consigner les échecs.
Donnée fictive	Falsification de la preuve, remplissage prototypique	Vérifier, à la main, l'existence des sources ou des extraits générés par l'IAg et mener une contrenquête pour exposer la falsification.
Baratin de transparence	Simulation de l'honnêteté, formule autoprotectrice	Analyser les phrases où l'IAg s'excuse ou se justifie, et évaluer si la rectification de l'erreur est réelle ou si la formule est vide de sens.

Travailler avec les élèves à repérer et à critiquer le baratin de l'IAg leur rappelle qu'une réponse (d'un humain ou d'une médiation artificielle), même si elle semble cohérente, n'est pas pour autant fondée et qu'une bonne formulation ne garantit pas la justesse : en somme, la rigueur intellectuelle ne réside pas dans la perfection formelle de la production, mais dans la solidité de sa base épistémique. Le baratin fonctionne comme un miroir de l'incomplétude du savoir, un révélateur de la nécessité de former les citoyen·ne·s au jugement éclairé. La rigueur n'est pas un concept abstrait, mais une pratique concrète et vigilante de problématisation et de traçabilité qui s'avère d'autant plus essentielle que les machines apprennent à simuler la vérité.

BILAN ET PERSPECTIVES

L'analyse menée sur le baratin génératif rappelle que la rigueur n'est pas une question d'automatisation sans faille, mais une dialectique constante entre la puissance de l'outil et la vigilance de l'opérateur humain. Le baratin est un phénomène réel, observable et récurrent, prenant des formes diverses, de la simple assertion non fondée à la création de données fictives. L'IAg ne peut être considérée comme un algorithme neutre, car il

s'agit d'un dispositif dont les réponses varient selon les points aveugles et tolérances du protocole adopté.

Cette recherche ouvre trois fronts. D'abord, elle articule le baratin génératif aux notions d'éthos critique et de *phronésis*, soumettant ainsi à la discussion un cadre conceptuel unifié. Ensuite, elle propose une méthode empirique rigoureuse permettant de toiser et de réduire les occurrences de baratin, sans nier les limites intrinsèques du protocole face aux cas les plus complexes. Enfin, elle rétablit le rôle de l'humain en tant que gardien de la traçabilité et de la fidélité des données, capable d'identifier et de problématiser la simulation de la preuve.

L'intérêt et la valeur de cette recherche résident dans la description des échecs et contingences du processus : ce matériau permet aux chercheur·e·s de problématiser et de critiquer les productions de l'IAg en les confrontant à une méthodologie explicite. L'IAg doit être considérée comme un instrument puissant d'assistance, pas comme un collaborateur. Une collaboration entendue comme un engagement éthique ne peut exister dans cette relation, car ce dispositif, par sa conception même, ne possède pas les caractéristiques requises pour assumer responsabilité et intention. La « collaboration » avec l'IAg ne peut être qu'une interaction critique et méthodique, exigeant traçabilité et vigilance.

En attendant que les progrès techniques permettent de fiabiliser les systèmes d'IAg, leurs limites actuelles peuvent être exploitées comme ressources pédagogiques. Pour les étudiant·e·s qui utilisent l'IAg et enseigneront ensuite, ces limites actuelles peuvent aussi devenir des ressources de formation : les énoncés biaisés ou relevant de la fabulation (parfois appelée « hallucination » dans le vocabulaire de l'IA) constituent en effet un matériau privilégié pour provoquer un conflit cognitif et nourrir le débat entre élèves et dialogueur. L'enjeu est d'apprendre à identifier ces dérives et à les déconstruire. Cette démarche conduit à une double tâche : critiquer l'IAg, mais aussi l'améliorer par l'adjonction de ressources externes (génération augmentée par récupération documentaire [*Retrieval-Augmented Generation* (RAG)] ; Li et coll., 2025). Les élèves sont alors placé·e·s en position de choisir et d'indexer des sources fiables, de justifier et d'archiver la décision de fiabilité, de concevoir des protocoles de vérification et de comparer les réponses « avant/après RAG ». Ce travail, qui relève autant de la critique que de l'ingénierie didactique, transforme l'usage de l'IAg en un laboratoire d'expérimentation où les élèves développent des pratiques critiques, tout en exposant ce que l'ajout de sources externes permet ou non de corriger dans les réponses de l'outil.

NOTES

1. Cette expression signifie « se contenter de mots creux, de vaines paroles, manipuler des termes et des concepts que l'on ne comprend pas ».
2. R. Desormeaux a réalisé cette réplcation, les analyses et les tableaux.

RÉFÉRENCES

- Aristote. (ca 340/1992). *Éthique à Nicomaque*. Librairie générale française.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. et Shmitchell, S. (2021). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?* In *Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (FAccT '21). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bourdieu, P. (1997/2003). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Dewey, J. (1938/1967). *Logique : la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Dupuis-Déri, F. et Éthier, M.-A. (dir.). (2016). *La guerre culturelle des conservateurs québécois*. M Éditeur.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2021). *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire* (2^e éd. rev. et augm.). Presses de l'Université Laval.
- Frankfurt, H. G. (1986/2005). *On bullshit*. Princeton University Press.
- Gingras, Y. (2026, 30 mai). L'esprit critique contre la pensée magique. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/actualites/le-devoir-de/984008/esprit-critique-contre-pensee-magique>
- Gomes, L. (2023). Enseignement de l'histoire et fact-checking : L'étude problématisée des documents pour construire des savoirs émancipateurs. Dans J. Buttier et A. Panagiotounakos (dir.), *Des savoirs pour agir sur le monde : Quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?* (p. 85-97). Presses universitaires de Grenoble.
- KPMG LLP. (2025, 9 octobre). *La popularité grandissante de l'IA générative auprès des étudiants canadiens crée de nouveaux dilemmes* [Communiqué de presse]. Newswire.ca. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/la-popularite-grandissante-de-lia-generative-aupres-des-etudiants-canadiens-cree-de-nouveaux-dilemmes-815931615.html>
- Li, Z., Wang, Z., Wang, W., Hung, K., Xie, H. et Wang, F. L. (2025). Retrieval-augmented generation for educational application: A systematic survey. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100417. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100417>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

MARC-ANDRÉ ÉTHIER est professeur à l'Université de Montréal, au Département de didactique. Il est directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante et rédacteur en chef de la *Revue des*

sciences de l'éducation. Ses recherches portent sur la pensée historique. marc.andre.ethier@umontreal.ca

DAVID LEFRANÇOIS est professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il détient un doctorat en philosophie politique et s'intéresse au développement de la pensée critique dans les domaines de l'histoire, de l'éducation civique, financière et juridique, en particulier lorsqu'ils touchent à des enjeux sociaux controversés. Il est aussi directeur de la *Revue des sciences de l'éducation*. david.lefrancois@uqo.ca

RAPHAËL DESORMEAUX est historien et professionnel en éducation, titulaire d'une maîtrise en histoire. Ses travaux de recherche se situent principalement dans les domaines de la didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Il s'intéresse notamment à la manière dont les programmes scolaires façonnent la compréhension qu'ont les élèves des réalités sociales, politiques et démocratiques. Ses recherches portent également sur des approches didactiques innovantes, comme l'utilisation du jeu vidéo dans l'apprentissage de l'histoire, ainsi que sur la manière dont les savoirs disciplinaires sont transposés dans les programmes éducatifs. raphael.desormeaux@teluq.ca

FRÉDÉRIC DESCHENAUX, PH. D., est professeur titulaire en sociologie de l'éducation à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski depuis 2004. Ses recherches portent sur les parcours scolaires et professionnels de diverses populations. Il travaille également sur la place des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants et sur la sociologie des marchés scolaires, en plus de s'intéresser aux questions méthodologiques et épistémologiques en éducation. frederic_deschenaux@uqar.ca

KEVIN PÉLOQUIN est professeur en didactique des sciences humaines et sociales à l'Université de Montréal et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et au Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA-Montréal). Ses champs d'intérêt concernent l'utilisation de la culture matérielle, du cinéma et de la bande dessinée pour l'enseignement et l'apprentissage de la géographie et de l'histoire. Il s'intéresse aussi au potentiel éducatif des sorties de terrain, des visites muséales et des voyages dans un cadre scolaire. kevin.peloquin@umontreal.ca

MARC-ANDRÉ ÉTHIER is a professor in the Department of Didactics at the Université de Montréal. He is the director of the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante and editor-in-chief of the *Revue des sciences de l'éducation*. His research focuses on historical thinking. marc.andre.ethier@umontreal.ca

DAVID LEFRANÇOIS is a professor of educational sciences at the Université du Québec en Outaouais and a regular researcher at the Centre de recherche

interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). He holds a Ph.D. in political philosophy and is interested in fostering critical thinking in the areas of history, civics, finance, and law, particularly as they relate to controversial social issues. He is also the director of the *Revue des sciences de l'éducation*. david.lefrancois@uqo.ca

RAPHAËL DESORMEAUX is a historian and education professional holding a Master's degree in history. His research focuses primarily on history education and citizenship education. He is particularly interested in how school curricula shape students' understanding of social, political, and democratic realities. His work also explores innovative teaching approaches such as the use of video games in learning history, as well as the ways disciplinary knowledge is adapted and integrated into educational programs. raphael.desormeaux@teluq.ca

FRÉDÉRIC DESCHENAUX, PH. D., is a full professor of the sociology of education at Université du Québec à Rimouski. His work examines the educational and professional trajectories of diverse groups, the role of parents in schooling, and the sociology of school markets, along with methodological and epistemological issues in education. frederic_deschenaux@uqar.ca

KEVIN PÉLOQUIN is a professor of didactics (social sciences) at the University of Montreal and a regular researcher at the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) and the Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA-Montréal). His areas of interest include the use of material culture, film, and comic books in the teaching and learning of geography and history. He is also interested in the educational potential of field trips and museum visits in educational contexts. kevin.peloquin@umontreal.ca

LES RÉSIDENCES DE LA PÉDAGOGIE : QUI S'EMPRE DE CE NOUVEL ESPACE D'EXPÉRIMENTATION POUR INNOVER DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS ?

JOANNA DUVAL *Université Marie et Louis Pasteur, Nouveaux Coursus à l'Université pour Réussir – Innover – Transformer – Mobiliser en Bourgogne-Franche-Comté (RITM-BFC)*

CATHY PERRET *Université Bourgogne Europe, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)*

JULIETTE BREY-XAMBEU *Université Marie et Louis Pasteur, Nouveaux Coursus à l'Université pour Réussir – Innover – Transformer – Mobiliser en Bourgogne-Franche-Comté (RITM-BFC)*

Historique de l'article : Soumis 04 avril 2025 | Accepté 09 août 2025 | Prépublication en ligne 09 mai 2026 | Publié 13 juillet 2026

RÉSUMÉ. Cette note présente des réflexions sur les « résidences de la pédagogie », un dispositif expérimental destiné à favoriser l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Elles s'appuient sur une étude de données administratives, permettant d'appréhender les profils des équipes pédagogiques (enseignants, enseignants-chercheurs et personnels du supérieur mobilisant ce dispositif en tenant compte de ses différentes déclinaisons. Les résultats montrent une variété des statuts des personnes s'emparant du dispositif et le rôle des incitations institutionnelles pour des résidences plus collectives qu'individuelles. Nombre de questions sont posées pour conduire une future évaluation : comment faire perdurer ce dispositif sans de telles incitations ? Quelles sont les motivations des personnes impliquées ? Quels sont les effets de ce type de dispositif ?

PEDAGOGICAL RESIDENCIES: WHO IS SEIZING THIS NEW OPPORTUNITY FOR EXPERIMENTATION AND INNOVATION IN HIGHER EDUCATION IN FRANCE?

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. Cette œuvre est sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION • VOL. 60 N° 2 SPRING 2026
DOI: <https://doi.org/10.26443/mjef/rsem.v60i2.10496>

ABSTRACT. This note presents reflections on the "pedagogical residencies", an original experimental initiative designed to foster pedagogical innovation in higher education. These reflections are supported by a study using administrative data to provide the profiles of staff engaging with this type of initiative, while also accounting for its various forms. The results reveal a diversity of statuses among the personnel involved and highlight the role of institutional incentives in promoting more collective rather than individual residencies. These findings raise several questions for future evaluation : how can such a scheme be sustained without these incentives? What motivates the individuals who participate? What are the effects of this kind of initiative?

Les microprogrammes pédagogiques et technopédagogiques, ainsi que les centres de soutien à l'enseignement et des fonds dédiés au développement pédagogique figurent parmi les dispositifs destinés à soutenir l'innovation pédagogique dans les universités. De même, le congé sabbatique est une ressource mobilisable par des universitaires déchargés de tâches ordinaires du corps professoral pour entamer une réflexion sur leurs méthodes d'enseignement. En France, le déploiement de tels dispositifs a une vingtaine d'années et l'introduction d'un temps spécifiquement dédié à la réflexion pédagogique est encore plus récente. En effet, alors que le congé destiné aux activités de recherche est ancien¹, le congé pour projet pédagogique (CPP) a seulement été introduit en 2019². Tous ces dispositifs vont de pair avec l'introduction de prix nationaux d'enseignement (prix Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur en 2015) et une politique d'appels à projets nationaux de nature pédagogique, ainsi qu'avec l'arrivée d'une formation pédagogique obligatoire pour les nouveaux enseignants en 2017³.

La mobilisation des différents dispositifs est variable, dépendant des ressources et logiques de chaque établissement comme des motivations des enseignants. Dans certains établissements, des initiatives nouvelles émergent à l'image des résidences pédagogiques présentées dans cette note. Né en 2019 au sein d'un consortium d'établissements de l'enseignement supérieur de la région Bourgogne-Franche-Comté en France, ce dispositif est destiné aux équipes pédagogiques. Cette note en propose plus particulièrement une analyse en examinant dans quelle mesure elles diffèrent selon les profils des acteurs qui s'en sont emparés. Elle a été faite en mobilisant des données administratives (dossiers de candidatures et bilans demandés aux porteurs de projets entre 2019 et

2024). Cet accent sur les individus engagés s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'engagement dans l'innovation pédagogique marqué par des difficultés liées à des motivations personnelles, institutionnelles et sociétales. En effet, plus de huit enseignants sur dix en France notent une hausse de leur charge de travail en enseignement depuis le début de leur carrière (Bonnard et al., 2024). En outre, Gilibert et Sauvezon (2024) présentent la réalité d'une charge mentale importante, couplée à une surcharge de travail pour les enseignants-chercheurs, liée à des tâches administratives, la transformation du métier et la multiplication des réformes de l'enseignement supérieur en France.

LES RÉSIDENCES PÉDAGOGIQUES INITIÉES PAR RITM-BFC

Initiatives du NCU RITM-BFC⁴ regroupant sept établissements de Bourgogne-Franche-Comté, les résidences de la pédagogie sont destinées aux différents acteurs de ces établissements sur la base du volontariat. Elles font l'objet d'un appel à candidatures annuel depuis 2019, donnant lieu à une expertise de chaque dossier de candidature par des représentants des différents établissements insérés dans l'équipe opérationnelle. Depuis 2024, deux vagues sont désormais proposées pour un démarrage au début de l'année universitaire (dépôt de candidature en mars pour septembre) ou au second semestre de l'année universitaire (dépôt de candidature en septembre pour janvier) ; les années précédentes les candidatures étaient seulement proposées en mars. Ces résidences sont définies « comme un temps et un espace d'expérimentation pour imaginer, concevoir, tester et mettre en œuvre tout projet lié à la formation et à l'innovation en pédagogie ». Cet espace d'expérimentation peut être multiforme : du temps libéré via des décharges d'heures (ou heures complémentaires⁵), de l'accompagnement pédagogique et/ou pédaگو-technique par l'un ou l'autre des services d'ingénierie pédagogique ou technopédagogique des établissements du consortium, de la formation, des aides financières pour engager des moyens techniques, humains, etc. ou encore une combinaison de tous ces aspects.

Entre 2019 et 2024, 326 763 € ont été alloués pour 42 résidences pédagogiques (aucune en 2020 en raison de la COVID-19). Trois résidences de la pédagogie ont bénéficié d'un cofinancement (financements internes de l'établissement concerné et/ou financements de collectivités territoriales). Ces résidences ont impliqué 534 acteurs (1 à 36 personnes selon les projets). Plusieurs résidences ont recouru à des partenariats (10 des 42 résidences). La durée moyenne a été de 14 mois (3 à 36 mois selon les projets).

Les résidences de la pédagogie proposent à un ou plusieurs membres d'une équipe pédagogique :

- une décharge d'heures d'enseignement pour les personnels du corps enseignant titulaires afin de pouvoir dédier un temps spécifique au projet financé ;
- un budget pour financer le recrutement de personnels non titulaires (enseignants contractuels, doctorant.es, ingénieurs/conseillers pédagogiques, professeurs invités...), des prestataires externes, des frais de missions, du petit matériel, etc. ;
- un accompagnement par les accompagnateurs pédagogiques RITM-BFC (montage de projet, évaluation, valorisation...).

Elles varient par :

- la taille de l'équipe : projet individuel, petite équipe (duo, trio), équipe d'envergure (plusieurs dizaines de personnes) pour un projet à large échelle (facultés, établissement...) ;
- la durée (quelques jours à 2 ans) ;
- les modalités de valorisation des heures des personnels (décharges horaires, heures complémentaires, primes...) ;
- les modalités géographiques (au sein de l'établissement ou dans un lieu dédié) ;
- les thématiques envisagées :
 1. la thématique ouverte (incluant tout projet de transformation pédagogique) ;
 2. les compétences / l'approche par compétences (APC) ;
 3. l'internationalisation des enseignements.

L'implantation a été progressive en passant de six en 2019 à 20 en 2024 avec un financement passant de 16 425 € à 107 864 €. Depuis 2019, six des sept établissements du consortium ont bénéficié d'une résidence de la pédagogie. Cette implantation a été influencée par les orientations données à ce dispositif par l'équipe du NCU RITM-BFC. En effet,

différentes thématiques ont été successivement proposées avec un démarrage par des résidences ouvertes puis les thématiques de l'internationalisation et des compétences en 2020. Précisons que les résidences ouvertes n'ont aucune orientation donnée par RITM-BFC. Les résidences dites internationales ont pour objet l'adaptation de contenus à l'internationalisation des enseignements, éventuellement en partenariat avec les partenaires d'alliances européennes ou internationales. Quant aux résidences dites compétences, elles s'inscrivent dans le déploiement de l'approche par compétences dans un parcours ou une filière. A cette même date, il est devenu possible de proposer des résidences collectives – alors qu'elles n'étaient qu'individuelles avant 2020. Cet élargissement était lié à la faiblesse du nombre de résidences demandées lors deux premières années du dispositif conduisant à un questionnement sur le caractère rigide initialement proposé et à une analyse des besoins des établissements confrontés à l'impératif de la mise en place d'une logique de compétences pour toutes les formations. L'encadré suivant présente quelques exemples de résidences de la pédagogie.

GeoQuant 2 (individuelle – 1 an)

Portée par un enseignant-chercheur en école d'ingénieur (Université Technologique de Belfort Montbéliard) en mobilité aux Etats-Unis, elle a permis la construction d'un cours complet de mathématique enseigné auprès d'étudiants américains, l'intégration de nouvelles ressources dans un Master international français et la scénarisation d'un programme d'été en France pour les étudiants étrangers – permettant ainsi le renforcement des coopérations internationales.

Création d'un module de formation en ligne pour les nouveaux enseignants (duo – 6 mois)

La mobilité d'une ingénieure pédagogique d'une école de management (Burgundy School of Business) dans un service d'appui à la pédagogie à l'université de Lille a permis la création d'un module de e-Formation pour les nouveaux enseignants (de profils hétérogènes) accompagné d'un dispositif de tutorat et d'accompagnement. L'objectif est de renforcer l'excellence pédagogique pour favoriser la réussite étudiante.

Pédagogie Innovante en Langues et Communication (collective dans une faculté – 1 an)

La résidence a accompagné la transformation de 2 formations de premier cycle de la faculté de langues et communication de l'Université Bourgogne Europe avec la mise en place de l'Approche Par Compétence. Elle a permis de renouveler les pratiques (décloisonnement, modularisation, internationalisation, adossement scientifique...), d'expérimenter de nouvelles modalités de collaboration grâce à un dispositif innovant (hackathon) et de renforcer l'adossement à la recherche scientifique.

Enjeux Socio-Écologiques (collective de grande ampleur - à l'échelle d'un établissement - 1 an)

Portée par le Vice-Président chargé de la transition écologique et du développement soutenable de l'Université Marie et Louis Pasteur, cette résidence a mobilisé plusieurs dizaines d'enseignants pour déployer un module commun d'introduction aux enjeux des transitions environnementale et sociale, avec une déclinaison spécifique dans les différents cursus de premier cycle.

Aucune résidence de la thématique « Internationalisation » n'a été déposée au cours de cette période. Entre 2019 et 2024, trois types de résidences étaient possibles :

- Type 1 : Résidence Ouverte – Individuelle : 6 résidences
- Type 2 : Résidence Ouverte – Collective : 16 résidences
- Type 3 : Résidence Compétences– Collective : 20 résidences

Ces trois types de résidence sont peu différentes en termes de durée. En revanche, le nombre de personnes impliquées varie, avec un nombre plus important pour les résidences de type 3 (moyenne de 16 personnes avec un effectif de 3 à 36), puis les résidences de type 2 (moyenne de 14 personnes avec un effectif de 2 à 20), alors que la résidence individuelle (type 1) n'implique que le seul porteur de projet. En termes de financement, si les résidences de type 1 sont les moins coûteuses avec un budget moyen de 5 517 € avec peu de différence entre elles, la situation est très différente pour les deux autres types. En effet, les résidences de type 2 ont en moyenne le budget le plus important avec 8 793 € et une différence de 31 318 € entre la plus dotée et la moins dotée, alors que pour les résidences de type 3, cette différence s'élève à 17 589 € avec un budget moyen de 7 905 €.

La quasi-totalité des porteurs de résidences (39 sur 42) ont partagé les pratiques pédagogiques nées de leur expérimentation. A la date de cette étude, pour les 12 résidences ayant fait l'objet d'un bilan (20 résidences sont en attente de bilan et 10 ne sont pas encore terminées), est notable la variété des formats de communication (voire plurielle pour une même résidence) : vidéos (3), webinaires (4), affiches dans des congrès scientifiques ou journées d'études (2), communications dans des colloques en pédagogie (2), articles scientifiques (3) et diffusion de ressources à travers des sites internet ou réseaux sociaux (2). De plus, une fiche synthétique concernant chaque résidence est en cours de rédaction pour valoriser et partager les pratiques.

TABEAU 1. Caractéristiques des résidences pédagogiques

	Type 1	Type 2	Type 3	Ensemble
Nombre d'établissements	5	4	4	6
Durée moyenne				
min	14	15	14	14
max	5	5	3	3
	22	24	36	36
Financement				
moyen	5 517 €	8 793 €	7 905 €	7 780 €
min	5 475 €	3 447 €	3 870 €	3 447 €
max	5 675 €	34 765 €	21 459 €	34 765 €
Nombre de personnes impliquées				
moyen	1	14	16	13
min	1	2	3	1
max	1	20	36	36
Nombre de résidences	6	16	20	42

LES PORTEURS DES RÉSIDENCES DE LA PÉDAGOGIE

Nous nous sommes intéressés à savoir si les résidences de la pédagogie varient en fonction des acteurs qui s'y engagent. Plusieurs constats sont établis (cf. tableau 2) :

- Les profils des porteurs sont variés (9 types) ;
- Tous ne sont pas des enseignants-chercheurs puisqu'on compte des personnels de l'enseignement secondaire détachés dans l'enseignement supérieur et des personnels non enseignants ayant des grades et missions variés ;
- Pour 42 résidences, on compte 31 enseignants et 11 non-enseignants ;
- Les maîtres de conférences portent le plus grand nombre de résidences (17 résidences) ;
- 7 professeurs d'université sont investis dans ce dispositif.

Les résidences de type 1 sont seulement mobilisées par des enseignants, qu'ils soient professeurs d'université (PU), maîtres de conférences (MCF), professeurs agrégés de l'enseignement secondaire (PRAG) ou professeurs certifiés de l'enseignement secondaire (PRCE)⁶. En revanche les résidences de type 2 et 3 ont été portées par des enseignants et des personnels non enseignants. Quel que soit le type de résidence considéré, les personnels enseignants sont toujours plus nombreux à porter les résidences (cf.

tableau 2). L'engagement des personnels non enseignants a débuté en 2022 (1 résidence en 2022, 4 en 2023 et 5 en 2024).

TABLEAU 2. *Type de résidences pédagogiques selon les profils des porteurs*

	Statuts	Type 1	Type 2	Type 3	Effectifs	Part en %
Personnels enseignants	PU - Professeur·e des Universités	1	4	2	7	17%
	MCF - Maître·sse de conférence	3	5	9	17	40%
	PRAG - Professeur·e agrégé·e de l'enseignement secondaire	1	2	1	4	10%
	PRCE - Professeur·e titulaires du CAPES, du CAPET de l'enseignement secondaire	1	1	1	3	7%
	Sous-total	6	12	13	31	74%
Personnels non enseignants	IGR - Ingénieur·e de recherche	0	0	1	1	2%
	IGE - Ingénieur·e d'études	0	3	3	6	14%
	IGP - Ingénieur·e pédagogique	0	0	1	1	2%
	Chargé·e de mission	0	0	1	1	2%
	AHU - Assistant·e hospitalier universitaire	0	1	1	2	5%
	Sous-total	0	4	7	11	26%
Total		6	16	20	42	100%

Quelques remarques concernant les résidences portées par des enseignants et des non-enseignants (Annexe 1). En moyenne, les premières impliquent moins de personnes (11 versus 17), ont un budget moyen moins important (7 592 € versus 8 292 €) et une durée moins longue (12,5 versus 18,9 mois). Aucune de ces différences n'est toutefois significative. L'analyse réalisée en excluant les 6 résidences de type 1 (un enseignant avec un budget plus limité) ne donne pas une autre image avec seulement le fait que la durée des résidences par les non-enseignants est significativement plus longue (6,5 mois).

Nous avons également voulu savoir si les responsabilités administratives et/ou pédagogiques jouent un rôle dans l'engagement des personnels dans ces résidences. Moins de la moitié des porteurs de résidences a des responsabilités administratives et/ou pédagogiques dans son établissement (19, soit 45 %). Ce type de responsabilités concerne tous les profils, à l'exception des PRAG. Aucune tendance significative ne

transparaît quant à la nature des résidences mobilisées selon leur niveau de responsabilités universitaires, excepté le fait qu'aucune des résidences individuelles (type 1) n'est associée à une personne ayant de telles responsabilités. En revanche, les résidences dont les porteurs ont ces responsabilités sont en moyenne plus courtes de 3 mois lorsqu'elles sont de type 2, impliquent moins de personnes (en moyenne 2 personnes en moins pour un nombre moyen de 13 personnes) et ont un budget moins élevé (écart de 2 500 €).

TABEAU 3. Responsabilités administratives et/ou pédagogiques des porteurs des différents types de résidences pédagogiques

Responsabilités administratives et/ou pédagogiques	Type 1	Type 2	Type 3	Total
Oui		8	11	19
Non	6	8	9	23
Total	6	16	20	42

DISCUSSION ET CONCLUSION

Plusieurs constats peuvent être réalisés sur les cinq années de ces résidences de la pédagogie : les porteurs sont variés (9 profils), un quart est porté par des personnels non enseignants et près de la moitié par des personnels (enseignants et non enseignants) ayant des responsabilités administratives et/ou pédagogiques. Seuls des enseignants ont mobilisé ce dispositif pour des résidences individuelles. Mais ces dernières ont disparu au profit de résidences collectives encouragées par les établissements. La réforme des programmes de formation demandée par les pouvoirs publics (passage à une approche par compétences à partir de 2020) semble avoir été un vecteur favorable à la mobilisation de ce dispositif. D'autant que le dispositif a été présenté comme une ressource facilitant les réflexions des équipes pédagogiques (accompagnement d'un conseiller pédagogique), et ce, dans un contexte où la mobilisation des enseignants et enseignants-chercheurs est difficile. Ces collectifs pédagogiques vont-ils perdurer en dehors de la commande institutionnelle pour favoriser les réflexions pédagogiques ? À cet égard, les travaux de Almerge et Canu (2024) sur les dispositifs « congés pour projets pédagogiques » à l'université de Perpignan ne donnent pas une vision optimiste. En effet, les interactions entre les enseignants n'ont pas été maintenues à moyen terme. Tout l'enjeu est désormais de connaître les conséquences de ces résidences collectives, avec une attention accrue pour celles portées par des personnels non enseignants et le positionnement hiérarchique des porteurs.

Si le congé sabbatique pour des motivations de recherche est établi dans la communauté universitaire, le faible nombre de résidences individuelles dans cette expérimentation renvoie aux constats de Piraud-Rouet (2021) sur la faible mobilisation du congé pour projet pédagogique (CPP) en France. Les effets des congés pour recherche ont pu faire l'objet de travaux variés : effets sur la santé mentale et le bien-être au travail (Davidson et al., 2010), risque de procrastination (Mangematin, 2018). Par ailleurs, Toussaint et Barnabé (2002) ont montré le faible recours au congé sabbatique pour faire de l'innovation pédagogique au Canada. Peu d'informations sont mobilisables concernant le CPP en France et les congés pour motifs pédagogiques au Canada (dispositifs différents entre les universités canadiennes). Dès lors, des questions demeurent sans réponse : quelles peuvent être les réalités et les effets de ces dispositifs encore peu explorés par la recherche en éducation ? Et quelles sont les motivations des personnels s'emparant de ce type de dispositif ?

Ce travail a bénéficié du soutien du NCU RITM-BFC portant la référence ANR-17-NCUN-0003.

NOTES

1. Le congé pour recherches ou conversions thématiques (CRCT) existe depuis 1984 pour les enseignants-chercheurs : https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/pdf/CRCT/Circulaire_CRCT_31janvier2017.pdf.
2. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bo/19/Hebdo36/ESRH1900235A.htm>
3. Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017.
4. Le NCU RITM-BFC (« Réussir - Innover - Transformer - Mobiliser en Bourgogne-Franche-Comté ») a pour objectif d'améliorer la réussite étudiante notamment en 1^{er} cycle. Il encourage les initiatives pédagogiques innovantes et soutient les équipes éducatives dans la transformation des pratiques d'enseignement : <https://www.ubfc.fr/excellence/ritm-bfc/>. Les NCU sont des projets lauréats d'un appel à projet national nommé « nouveaux cursus universitaires » permettant à certaines universités de bénéficier de financements pour une durée de 10 ans.
5. Selon les procédures internes de chaque établissement.
6. Les professeurs agrégés de l'enseignement secondaire (PRAG) ou professeurs certifiés de l'enseignement secondaire (PRCE) sont deux types d'enseignants titulaires de l'enseignement secondaire détachés pour exercer des missions d'enseignement dans les universités.

RÉFÉRENCES

- Almerge, M. et Canu, M. (2024). Emergence d'une communauté de pratique enseignante à l'université à travers les dispositifs de type "congés pour projets pédagogiques" : Retour d'expérience sur 8 ans de mise en oeuvre. *AIPU 2024 : L'enseignement supérieur et les communautés : des dynamiques interconnectées*. <https://hal.science/hal-04739117>
- Bonnard, C., Duhet, A. et Moison, V. (2024). Rapport d'enquête sur les conditions d'exercice des enseignants-chercheurs : Résultats préliminaires. IREDU. https://iredu.ube.fr/wp-content/uploads/2024/04/Infographie-enseignants-chercheurs_11mars2024.pdf
- Davidson, O. B., Eden, D., Westman, M., Cohen-Charash, Y., Hammer, L. B., Kluger, A. N., Krausz, M., Maslach, C., O'Driscoll, M., Perrewé, P. L., Quick, J. C., Rosenblatt, Z. et Spector, P. E. (2010). Sabbatical leave : Who gains and how much? *The Journal of Applied Psychology*, 95(5), 953-964. <https://doi.org/10.1037/a0020068>
- Gilibert, D. et Sauvezon, C. (2024). *Rapport d'analyse de la charge de travail des enseignants-chercheurs réalisée à l'Université Paul Valéry*. Université Paul-Valéry Montpellier 3. <https://www.univ-montp3.fr/fr/organisation/directions-et-services/direction-de-levaluation-et-de-laide-au-pilotage-devap>. <https://hal.science/hal-04873965>
- Mangematin, V. (2018). Universitaires : Que faire de votre année sabbatique? *The Conversation*. <http://theconversation.com/universitaires-que-faire-de-votre-annee-sabbatique-94540>
- Piraud-Rouet, C. (2021). *En quoi consiste le congé pour projet pédagogique et quel bilan du dispositif ?* Campus Matin. <https://www.campusmatin.com/metiers-carrieres/personnels-statuts/pratiques/conge-pour-projet-pedagogique-des-debuts-tres-timides.html>
- Toussaint, P. et Barnabé, C. (2002). La situation professionnelle des professeurs en administration de l'éducation au Canada : Une étude exploratoire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 27(4), 399-417. <https://doi.org/10.2307/1602242>

ANNEXE I. Caractéristiques des résidences pédagogiques selon les profils des porteurs

	Statuts	Type 1	Type 2	Type 3	Total
Durées moyenne (minimum-maximum)					
Personnels enseignants	PU - Professeur-e des Universités	18 (18-18)	10 (5-18)	5 (3-7)	10 (3-18)
	MCF - Maître-ss-e de conférence	13 (5-22)	14 (6-18)	12 (5-24)	13 (5-24)
	PRAG - Professeur-e agrégé-e de l'enseignement secondaire	12 (12-12)	24 (24-24)	6 (6-6)	17 (6-24)
	PRCE - Professeur-e titulaires du CAPES, du CAPET de l'enseignement secondaire	12 (12-12)	16 (16-16)	10 (10-10)	13 (10-16)
Personnels non enseignants	IGR - Ingénieur-e d'étude	-	-	10 (10-10)	23 (7-36)
	IGP - Ingénieur-e pédagogique	-	-	10 (10-10)	10 (10-10)
	IGE - Ingénieur-e d'études	-	16 (7-24)	30 (24-36)	23 (7-36)
	Chargé-e de mission	-	-	24 (24-24)	24 (24-24)
	AHU – Assistant-e Hospitalier Universitaire	-	18 (18-18)	7 (7-7)	13 (7-18)
Ensemble		14 (5-22)	15 (5-24)	14 (3-36)	14 (3-36)
Financement moyen (minimum-maximum)					
Personnels enseignants	PU - Professeur-e des Universités	5 475 € (5 475 € - 5 475 €)	12 343 € (3 936 € - 34 764 €)	4 772 € (3 870 € - 5 674 €)	9 199 € (3 870 € - 34 764 €)
	MCF - Maître-ss-e de conférence	5 492 € (5 475 € - 5 500 €)	7 578 € (3 747 € - 10 000 €)	7 383 € (3 900 € - 10 048 €)	7 106 € (3 747 € - 10 048 €)
	PRAG - Professeur-e agrégé-e de l'enseignement secondaire	5 675 € (5 675 € - 5 675 €)	10 015 € (10 000 € - 10 029 €)	4 805 € (4 805 € - 4 805 €)	7 627 € (4 805 € - 10 029 €)
	PRCE - Professeur-e titulaires du CAPES, du CAPET de l'enseignement secondaire	5 475 € (5 475 € - 5 475 €)	4 369 € (4 369 € - 4 369 €)	10 000 € (10 000 € - 10 000 €)	6 615 € (4 369 € - 10 000 €)
Personnels non enseignants	IGR - Ingénieur-e d'étude	-	-	5 408 € (5 408 € - 5 408 €)	5 408 € (5 408 € - 5 408 €)
	IGP - Ingénieur-e pédagogique	-	-	10 000 € (10 000 € - 10 000 €)	10 000 € (10 000 € - 10 000 €)
	IGE - Ingénieur-e d'études	-	6 634 € (4 675 € - 8 250 €)	11 976 € (5 072 € - 21 459 €)	9 305 € (4 675 € - 21 459 €)
	Chargé-e de mission	-	-	8 500 € (8 500 € - 8 500 €)	8 500 € (8 500 € - 8 500 €)
	AHU – Assistant-e Hospitalier Universitaire	-	4 000 € (4 000 € - 4 000 €)	7 474 € (7 474 € - 7 474 €)	5 737 € (4 000 € - 7 474 €)
Ensemble		5 517 € (5 475 € - 5 675 €)	8 473 € (3 747 € - 34 764 €)	7 905 € (3 870 € - 21 459 €)	7 780 € (3 747 € - 34 764 €)
Nombre moyen de personnes impliquées (minimum-maximum)					
Personnels enseignants	PU - Professeur-e des Universités	1	19 (9 - 30)	12 (4 - 20)	14 (1 - 30)
	MCF - Maître-ss-e de conférence	1	11 (5 - 25)	14 (3 - 30)	11 (1 - 30)
	PRAG - Professeur-e agrégé-e de l'enseignement secondaire	1	8 (4 - 11)	6 (6 - 6)	6 (1 - 11)
	PRCE - Professeur-e titulaires du CAPES, du CAPET de l'enseignement secondaire	1	20 (20 - 20)	20 (20 - 20)	14 (1 - 20)
Personnels non enseignants	IGP - Ingénieur-e d'étude	-	-	9 (9 - 9)	9 (9 - 9)
	IGP - Ingénieur-e pédagogique	-	-	22 (22 - 22)	22 (22 - 22)
	IGE - Ingénieur-e d'études	-	7 (2 - 11)	21 (4 - 36)	14 (2 - 36)
	Chargé-e de mission	-	-	36 (36 - 36)	36 (36 - 36)
	AHU – Assistant-e Hospitalier Universitaire	-	30 (30 - 30)	9 (9 - 9)	20 (9 - 30)
Ensemble		1	14 (2 - 30)	16 (3 - 36)	13 (1 - 36)

JOANNA DUVAL est titulaire d'un Master en psychologie, plus précisément en sciences cognitives. Après ses études, elle s'est engagée au sein de RITM-BFC en tant que chargée de l'évaluation du dispositif et l'accompagnement des porteurs de projets pour l'évaluation des actions liées à l'innovation pédagogique dans une perspective de réussite étudiante. joanna.duval@univ-fcomte.fr

CATHY PERRET est chercheuse à l'IREDU (Institut de recherche en éducation) de l'Université Bourgogne Europe (France). Titulaire d'un doctorat en économie de l'éducation et d'une habilitation à diriger des recherches (HDR) en sciences de l'éducation, elle préside le Conseil scientifique et d'évaluation du RITM-BFC. Au cours de sa carrière, elle a notamment occupé le poste de directrice du Centre de soutien à l'enseignement de l'université et a également été conseillère du président de l'université pour la réussite des étudiants. Elle aussi été rédactrice en chef de la revue de E-JREF émanant de l'ADMEE-Europe (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation). cathy.perret@ube.fr

JULIETTE BREY-XAMBEU est ingénieure pédagogique au sein du projet RITM-BFC. Elle coordonne au plan opérationnel la mise en place et le déploiement des résidences de la pédagogie depuis leur création, en 2018. Avec l'appui de référents scientifiques, elle contribue à l'évolution du dispositif et à sa valorisation. juliette.brey-xambeau@univ-fcomte.fr

JOANNA DUVAL holds a Master's degree in Psychology, more specifically in cognitive science. After her studies, she joined RITM-BFC as the person in charge of evaluating the program and supporting project leaders in evaluating actions related to educational innovation with a view to student success. joanna.duval@univ-fcomte.fr

CATHY PERRET is a researcher at IREDU (Institute of Research in Education) at Université Bourgogne Europe (France). Holding a PhD in the Economics of Education and an accreditation to supervise research (HDR) in Education Sciences. She chairs the Scientific and Evaluation Council of RITM-BFC. Over the course of her career, she has notably served as Director of the university's Teaching Support Center and has also served as Advisor to the University President on Student Success. She has also been editor-in-chief of the E-JREF journal published by ADMEE-Europe (Association for the Development of Assessment Methodologies in Education). cathy.perret@ube.fr

JULIETTE BREY-XAMBEU is an instructional designer within the RITM-BFC project. She has been operationally coordinating the implementation and deployment of the Pedagogical Residencies since their inception in 2018. With the support of scientific advisors, she contributes to the development and promotion of the program. juliette.brey-xambeau@univ-fcomte.fr

THE IMPORTANCE OF CREATIVE PROBLEM SOLVING: REFLECTIONS ON MY MASTER'S THESIS JOURNEY

ROSELYN M. GISHEN *Brock University*

Article History: Submitted 22 Aug 2025 | Accepted 26 Sep 2025 | Online first 08 Jun 2026 | Published 13 Jul 2026

ABSTRACT. This Note from the Field is a reflection on the author's journey through her Master's thesis. Drawing on the concepts of pragmatism, creative thinking, and identity formation, this article details the non-linear nature of her research work and the unexpected learning opportunities and insights that arose along the way.

L'IMPORTANCE DE LA RÉOLUTION CRÉATIVE DE PROBLÈMES : RÉFLEXIONS SUR MON PARCOURS DE MÉMOIRE DE MAÎTRISE

RÉSUMÉ. Cette note de terrain présente une réflexion sur le cheminement de l'auteure dans le cadre de son mémoire de maîtrise. S'appuyant sur les concepts de pragmatisme, de pensée créative et de construction identitaire, cet article met en lumière la nature non linéaire de sa démarche de recherche ainsi que les occasions d'apprentissage et les réflexions inattendues qui ont émergé tout au long du processus.

Creativity is an oft-neglected component of graduate education. Yet, creativity, along with originality and innovation, is central to graduate work (Baptista et al., 2015). Graduate students, in addition to being socialized into the existing structures of academia, must also be creative by “challenging these structures for attaining new knowledge” (Frick & Brodin, 2020, p. 211). Indeed, graduate work “is strongly associated with creativity, commonly as a way in which students engage in the research process” (Baptista et al., 2015, p. 58). Further, the complexity of the task determines the degree of creativity. Recent research on graduate students’ creativity suggests that “scientific research work demands provide opportunities for graduate students to grow as individuals and also provide

an environment in which creativity can flourish” (Yao & Yu, 2023, p. 4). Thus, creativity is closely intertwined with students’ academic identity formation (Frick & Brodin, 2020).

In her interviews with graduate students, Brodin (2016) explored the tensions between critical and creative thinking in graduate programs and discovered that independent decision-making straddled both modes of thinking. Related to Brodin’s notion of pragmatic action, eminent philosopher and educator John Dewey viewed pragmatism as a “method to think and act in a visionary and creative as well as future-oriented manner” (Elkjaer, 2018, p. 125). Paramount to this notion is the idea of learning through inquiry. According to Dewey, inquiry is a process beginning with detecting something amiss, formulating a problem, constructing a hypothesis, engaging in imaginative reasoning of possible implications, and then implementing and assessing the solution (Hildebrand, 2023). Inquiry is situation-specific; that is, “the situation determines which concepts and theories are useful for an analysis of a given problem” (Elkjaer, 2018, p. 126). Pragmatism, creative thinking, and identity formation – these were fundamental to my journey as a graduate student.

PERSONAL CONTEXT

I am currently a second-year PhD student in Educational Studies. In September 2021, I began my Master of Education degree. A perpetual student, I had previously completed an Honours Bachelor of Arts degree in Psychology and a Diploma in Behavioural Science. As a neurodivergent educator who had worked in the special education sector in various capacities, I entered the program with a wealth of professional and personal experience. I was also familiar with the research process, having worked as a Research Assistant on several projects during my undergraduate degree. Yet, I had not completed a large, complex independent research project like a thesis and entered the program uncertain as to my success. In this *Note from the Field*, I reflect on my experiences navigating the twists and turns that arose in relation to the data collection component of my Master’s thesis. My hope is that other graduate students can find solace and inspiration in my journey.

THE PLAN

My initial plan for my Master’s thesis was simple. I would send out an advertisement through a local Learning Disability Association (LDA) to recruit 30 students in Grades 3-5 with learning challenges who struggled

with writing. For Stage 1, parents would complete a brief intake survey, and students would respond to a nine-question survey on writing self-efficacy. For Stage 2, I would select six students to participate in an interview. Both sessions were to take place via the online videoconferencing platform MS Teams. Yet, despite the project's simplicity, I did have some concerns. While I had experience with quantitative research, this would be my first time conducting qualitative research or working on a mixed-methods project, and I was unsure how the project would turn out. However, my main concern was attracting a sufficient number of willing participants in the first place.

THE LONG AND WINDING ROAD

The previous year, I had attempted to run a small pilot study at a private school and was unable to recruit any participants. While I was initially disheartened that I would not have the opportunity to conduct a trial run of my project, with the guidance of my supervisor, I pivoted to a different angle. I pilot-tested the materials themselves by passing them over to a handful of elementary teachers and requesting their feedback. This process ultimately proved beneficial, as it increased my confidence in the suitability of the materials and also helped me make some final tweaks to perfect them. Through this pilot study, I learned that flexibility, humility, and creative thinking are crucial skills in any research project, and I carried these lessons forward as I progressed in my program.

Six months later, at my first thesis committee meeting to discuss my thesis proposal, things shifted yet again. My committee members encouraged me to collect writing samples from the students as part of Stage 1 in addition to the survey. While I was excited to collect the additional data, this decision posed a new challenge – how best to collect writing data from students. In consultation with my supervisor, I selected rubrics and put together a simple observational checklist to record students' writing behaviours. Collecting writing data also opened up new avenues for data analysis – I could record the length of time they spent writing, calculate average word length, and so on. I was grateful for the guidance of my committee; the new direction was compelling, and I could not wait to see what results I would obtain.

However, after connecting with the LDA and commencing recruitment, uptake was slow. A few families responded, but the numbers were far lower than I had hoped. I reached out to additional LDAs to aid in recruitment and asked the original LDA to re-run their ads. A few more participants trickled in, but the numbers were still low. So, I decided to expand

eligibility up to Grade 6 and add parent interviews to maximize the amount of data I could collect from the participants. I invited everyone — families who participated in Stage 1, families who declined to participate, and even those who never responded — to participate in Stage 2. And, of course, I sent many follow-up emails. I was expecting that only a few would consent to be interviewed, but I was moderately optimistic about this new direction. Yet, I was pleasantly surprised when many families eagerly signed up to participate in the interviews. Not only that, but I had a steady influx of new participants — the additional advertising and follow-up emails had paid off. Perseverance was key; recruitment, as I learned, can be a slow process, and while it was tempting to give up in those first few weeks and deem the project a failure, I am glad I stuck with it and kept going.

Recruitment was not the only part of my study that caused me difficulty. While I had initially planned on having my student participants control my screen during the writing task, complications arose that made this process untenable. Instead, I shared a Google Doc with them and then shared my screen so their writing could be captured by the MS Teams recording. I realized I would also have to change how I would analyze the writing data — for instance, I could no longer assess students on conventions, as some were using spelling and grammar checkers. This proved to be a relatively easy fix; I could focus on the content of the writing and modify my observational checklist to better match my study context, rather than using a genetic tool. Unfortunately, as soon as this challenge was solved, another popped up. For some students, the screen recording failed entirely, leaving me with no record of their writing behaviours. Refusing to be deterred, I knew there had to be a solution. After thinking hard, I realized I could use Google Docs' built-in version history. While not perfect, it proved to be an incredibly useful way to gain insight into the changes students made while writing. In both cases, pragmatic thinking was key; rather than focusing on the loss of data, I reworked what I did have to gain a complete picture of students' writing.

THE JOURNEY'S END

Five months after starting recruitment, I finally wrapped up data collection. Twenty-one students had completed Stage 1 (not far off from my original goal of 30), and 21 parents and 20 students had participated in interviews. While it was time-consuming to collect and analyze all the data, it was an unparalleled learning experience. In line with Dewey's understanding of learning through experience (Elkjaer, 2018) and the importance of task complexity in fostering creativity (Yao & Yu, 2023), the

roadblocks and detours undoubtedly enriched my journey. This project gave me the confidence to tackle additional complex projects in the future and solidified my desire to continue studying writing. Indeed, the lessons I learned through my Master's thesis have carried over into my doctoral work and shaped my understanding of the research process. As Frick and Brodin (2020) note, "Creativity is transformational" (p. 217). Through sharing my story, it is my hope that other graduate students will be encouraged to embrace the twists and turns of their own research journeys and see them for the creative learning opportunities they are.

REFERENCES

- Baptista, A., Frick, L., Holley, K., Remmik, M., Tesch, J., & Åkerlind, G. (2015). The doctorate as an original contribution to knowledge: Considering relationships between originality, creativity, and innovation. *Frontline Learning Research*, 3(3), 55-67. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.147>
- Brodin, E. M. (2016). Critical and creative thinking nexus: Learning experiences of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 41(6), 971-989. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.943656>
- Elkjaer, B. (2018). Pragmatism: Learning as creative imagination. In I. Knud (Ed.), *Contemporary theories of learning* (2nd ed., pp. 66-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277-5>
- Frick, B. L., & Brodin, E. M. (2020). A return to Wonderland: Exploring the links between academic identity development and creativity during doctoral education. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(2), 209-219. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1617183>
- Hildebrand, D. L. (2023). John Dewey. In S. Aiken & R. B. Talisse (Eds.), *The Routledge companion to pragmatism* (1st ed., pp. 26-34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315149592-6>
- Yao, H., & Yu, Q. (2023). Graduate student challenge-hindrance scientific research stress and creativity: Mediating effect of creative self-efficacy. *Journal of Psychology in Africa*, 33(5), 448-454. <https://doi.org/10.1080/14330237.2023.2246277>

ROSELYN GISHEN is a Ph.D. student in Educational Studies student at Brock University. She also holds a B.A. in Psychology, an M.Ed., and a college diploma in Behavioural Science. Her research interests encompass inclusive education, literacy programming (with a focus on writing), learning in non-classroom settings, and mental health. She currently works as a tutor for K-12 students, including multilingual language learners. rg21zm@brocku.ca

ROSELYN GISHEN est doctorante en études de l'éducation à l'Université Brock. Elle détient également un baccalauréat en psychologie, une maîtrise en éducation ainsi qu'un diplôme collégial en sciences du comportement. Ses intérêts de

recherche portent sur l'éducation inclusive, les programmes de littératie (avec un accent sur l'écriture), l'apprentissage en milieux non scolaires ainsi que la santé mentale. Elle travaille actuellement comme tutrice auprès d'élèves du primaire et du secondaire, y compris des apprenants multilingues.
rg21zm@brocku.ca