



Editor-in-Chief/Rédactrice-en-chef
TERESA STRONG-WILSON

In this issue/Dans ce numéro:

Intégration de l'expérimentation et de la démarche d'investigation aux programmes de sciences dans la formation initiale des enseignants du primaire haïtien

• *Irvings Julien*

Tâche de l'orthopédagogue à l'ordre d'enseignement secondaire en fonction du secteur de travail (public ou privé)

• *Noémia Ruberto, Judith Beaulieu, Geneviève Baran et Arianne Maurice*

Language contact awareness in a multilingual environment: The perception of cross-linguistic similarities by pre-service English EFL teachers

• *Guilène Révauger*

Exploring the use of portable classrooms in Canadian schools: Insights from newspaper reports

• *Marzieh Forozantabar & Augusto Riveros*

Autophenomenological attunements and listening through embodied encounters

• *Mindy R. Carter & Traci Klein*

Les liens entre les habiletés de mise en correspondance graphophonologique et la reconnaissance et la production de mots écrits : le cas des élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL)

• *Oxana Leonti, Daniel Daigle et Isabelle Montésinos-Gelet*

Penser l'empathie géographique au prisme de la géographie expérientielle

• *Chantal Déry et Caroline Leininger-Frézal*

Démystifier le concept d'authenticité en évaluation dans le paradigme centré sur l'apprentissage

• *Lakshmee Ramoo et Micheline-Joanne Durand*

Responding to diverse students' needs in New Zealand schools: Ethical problem-solving approaches used by school principals

• *Lise-Anne St-Vincent, Alison Kearney, & Marie-Pierre Fortier*

Besoins de soutien relatifs à la différenciation des pratiques éducatives du personnel enseignant

• *Geneviève Carpentier, Myriam Girouard-Gagné et Anick Sirard*

Who thrives, who struggles? School-to-work transition among vocational training students before and during the COVID-19 pandemic

• *Ibtissem Ben Alaya, Marie-Pier Petit, Kalee De France, Erin T. Barker, Dale M. Stack, Catherine Cimon-Paquet, & Marie-Hélène Véronneau*

MJE
RSEM

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 60 NUMBER 3 SUMMER 2026
VOLUME 60 NUMÉRO 3 ÉTÉ 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.

érudit

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

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

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

SUMMER 2026 VOL. 60 N°3

ÉTÉ 2026 VOL. 60 N°3

I Editorial Éditorial

- TERESA STRONG-WILSON, VALDIN TEAGUE TSOPGNY, JULIE LACHAPELLE, MARTINE DE GRANDPRÉ, & VANDER TAVARES

12 Intégration de l'expérimentation et de la démarche d'investigation aux programmes de sciences dans la formation initiale des enseignants du primaire haïtien *Integrating experimentation and the investigative approach into science curricula in initial elementary school teacher training in Haiti*

- IRVINGS JULIEN

39 Tâche de l'orthopédagogue à l'ordre d'enseignement secondaire en fonction du secteur de travail (public ou privé) *The role of special education teachers in secondary education according to employment sector (public vs. private)*

- NOÉMIA RUBERTO, JUDITH BEAULIEU, GENEVIÈVE BARAN ET ARIANNE MAURICE

69 Language contact awareness in a multilingual environment: The perception of cross-linguistic similarities by pre-service English EFL teachers *Sensibiliser aux contacts entre langues dans un environnement multilingue : la perception des similarités interlinguistiques par les enseignants d'anglais langue étrangère en formation initiale*

- GUILÈNE RÉVAUGER

94 Exploring the use of portable classrooms in Canadian schools: Insights from newspaper reports *Une exploration de l'utilisation des classes modulaires dans les écoles canadiennes : aperçus tirés d'articles de presse*

- MARZIEH FOROZANTABAR & AUGUSTO RIVEROS

- 118 Autophenomenological attunements and listening through embodied encounters
Harmonisations autophénoménologiques et écoute à travers des rencontres incarnées
 • MINDY R. CARTER & TRACI KLEIN
- 140 Les liens entre les habiletés de mise en correspondance graphophonologique et la reconnaissance et la production de mots écrits : le cas des élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL)
The relationship between graphonological mapping skills and written word recognition and production in students with developmental language disorder (DLD)
 • OXANA LEONTI, DANIEL DAIGLE ET ISABELLE MONTÉSINOS-GELET
- 169 Penser l'empathie géographique au prisme de la géographie expérientielle
Conceptualizing geographical empathy through the lens of experiential Geography
 • CHANTAL DÉRY ET CAROLINE LEININGER-FRÉZAL
- 188 Démystifier le concept d'authenticité en évaluation dans le paradigme centré sur l'apprentissage
Demystifying the concept of authenticity in evaluation in the learning paradigm
 • LAKSHMEE RAMOO ET MICHELINE-JOANNE DURAND
- 202 Responding to diverse students' needs in New Zealand schools: Ethical problem-solving approaches used by school principals
Répondre aux besoins d'une diversité d'élèves dans les écoles de la Nouvelle-Zélande : approches de résolution de problèmes éthiques mobilisées par des directions d'établissements scolaires
 • LISE-ANNE ST-VINCENT, ALISON KEARNEY, & MARIE-PIERRE FORTIER
- 224 Besoins de soutien relatifs à la différenciation des pratiques éducatives du personnel enseignant
Support needs for differentiated instructional practices among teachers
 • GENEVIÈVE CARPENTIER, MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ ET ANICK SIRARD

- 249 Who thrives, who struggles? School-to-work transition among vocational training students before and during the COVID-19 pandemic

Qui réussit, qui éprouve des difficultés? La transition vers le marché du travail des élèves de la formation professionnelle avant et pendant la pandémie de COVID-19

• IBTISSEM BEN ALAYA, MARIE-PIER PETIT, KALEE DE FRANCE, ERIN T. BARKER, DALE M. STACK, CATHERINE CIMON-PAQUET, & MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU

NOTE FROM THE FIELD / NOTE DU TERRAIN

- 270 Une expérience d'histoire à rebours et par thème
Teaching History thematically and non-chronologically: An experiment

• SYLVAIN LAROSE

BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

- 282 Barkai, S., & Pariser, D. (Eds). *Art education in Israel: Navigating diversity and change*. Springer Nature (2025). 266pp.
\$39.99USD (soft cover). (ISBN 978-3-031-88204-3).

EDITORIAL

Of the 11 articles and one Note from the Field in this general issue, several bring to light issues or subjects that have been occluded or sidelined, whether Julien on the teaching of science education in Haiti (and the need for a common approach); Ruberto, Beaulieu, Baran, and Maurice on the role of learning specialists (resource teachers) in secondary schools (we know very little about what they do in high schools relative to their roles in the private sector); Révauger's study of whether teachers could recognize cross-linguistic connections between English and six other languages; or Forozantabar and Riveros on the proliferation of school portables and concerns about their potential effects on student learning. Several studies address how to support learning: Carter and Klein on using radical listening and becoming quieter to attune themselves/ourselves to respond to the Truth and Reconciliation calls for action; Leonti, Daigle, and Montésinos-Gelet on reading needs of primary students with different developmental delays; Déry and Leininger-Frézal on empathy in experiential geography teaching; Ramoo and Durand on parsing authentic forms of assessment and conditions for learning; and St-Vincent, Kearney and Fortier on ethically-informed approaches to diversity and inclusion that can be usefully applied by principals. The role played by supports is looked at by two different studies, one by Carpentier, Girouard-Gagné and Sirard on teachers putting differentiation into practice and how supports may differ depending on factors like years of experience, and Ben Alaya, Petit, De France, Barker, Stack, Cimon-Paquet, and Véronneau on vocational learners managing the transitions from school-to-work during a recent education crisis: the pandemic. Finally, Larose's Note from the Field reflects on how profoundly their teaching of history thematically transformed their practices and deepened student learning. Brief summaries of the articles and Note follow. We hope you will enjoy reading.

Julien provides an overview of the science curricula currently in use in Haiti's elementary teacher training programs and seeks to understand the role of experimentation and the investigative approach within them. Based on semi-structured interviews with 10 elementary school teachers and four instructors, this study explores the variability of science curricula as well as the role of transmissive approaches and experimentation. Despite their inclusion in recent curricula, inquiry-based approaches appear to be absent from the training practices reported by the participants. The study highlights the need for a common, context-specific curriculum and calls for further research on practical science training programs.

Ruberto, Beaulieu, Baran, and Maurice examine the role of remedial educators in Quebec secondary schools and explore the extent to which this role varies between the public and private sectors. Based on a survey completed by 135 remedial educators, the authors compare their work environments, job duties, and service delivery methods. The results reveal, above all, similarities between the two sectors: intervention accounts for the largest portion of their work, while assessment plays a lesser role. Nevertheless, some differences emerge, particularly regarding individual floating caseloads and administrative responsibilities. The study contributes to documenting a professional practice that has yet to be extensively studied in secondary schools.

Attending to language contact in multilingual contexts such as Reunion Island can enhance language learning and pedagogical practice. Yet, realizing the potential of cross-linguistic connections requires teachers to recognize and critically engage with linguistic similarities. Considering English as a bridge language, Révauger examines connections identified by nineteen pre-service English teachers between English and French, German, Korean, Reunionese Creole, Shimaore, and Spanish. Drawing on language biographies and four contrastive exercises, the findings reveal considerable diversity in perceived cross-linguistic connections. They also indicate that such perceptions may sometimes reflect assumptions not firmly supported by linguistic evidence.

In their study, Forozantabar and Riveros investigate perceptions from various community members regarding the use and proliferation of portable classrooms in Canadian school districts. A two-cycle analysis of 234 news reports from Canadian news outlets between 2010 and 2022 revealed three themes: 1) reasons leading school districts to use portable classrooms, 2) safety and comfort concerns, and 3) alternative strategies deployed to alleviate accommodation issues. Portables are often utilized to manage overcrowding, but also met with apprehension from local

communities. Findings point to concerns such as suboptimal physical conditions, a sense of isolation, and the encroachment on outdoor school spaces.

What are our autophenomenological reflexive embodied attunements in engaging with listening and slowing down? This was the research question that animated Carter and Klein to achieve a heightened sense of awareness in the present moment, the present moment being that time and space where hope best resides. They practiced radical listening, which inheres in using the whole body to listen to nature, listen to our inner dialogue, and listen while in conversation with human or non-human others. Radical listening emerged from their work, as non-Indigenous settlers, in a project on reconciliation called *Walking Alongside: Taking up the Truth and Reconciliation Commission (TRC) in Teacher Education (TE)*. Their most significant finding, they attest, was learning to create a space where, *if it is not possible to be still, we can become quiet*: quiet in becoming attuned to nature, to breath, to movement.

Leonti, Daigle, and Montésinos-Gelet study the links between grapheme-phoneme correspondence skills and the recognition and production of written words among students with a developmental language disorder (DLD). Based on a series of standardized tests (spelling test, word and pseudoword recognition test, and similarity judgment test) administered to 97 students from three French-language elementary schools, the study shows that the scores on written word recognition and production tests for students with DLD are similar to those of students with typical language development and comparable reading age, but are lower than those of students with typical language development of the same chronological age. These results contribute to a better understanding of the specific needs of students with DLD in learning to read and write.

Déry and Leininger-Frézal offer an exploratory theoretical reflection on the presence of empathy in geography education, more specifically within experiential geography. First, the article explores the choice of experiential geography in relation to its epistemological and pedagogical foundations, which challenge identity, Otherness, and learners' relationship to the world. The authors then examine the links between empathy and experiential geography, concluding that experiential geography can be viewed as a means of fostering geographical empathy.

The article written by Ramoo and Durand aims to clarify the concept of authentic assessment, which is central to the learning paradigm, but whose boundaries remain vague. Based on a systematic review of studies that have conceptualized authenticity in assessment, the authors identify seven

components: the learner, the task, the resources, the physical and social contexts, the product, and the evaluative judgement. This conceptualization offers an integrated understanding of authentic assessment and highlights the conditions that make it possible to align assessment situations with real-world contexts. It thus provides useful guidelines to support the design and analysis of assessment practices.

Principals encounter ethical challenges almost daily in their work. St-Vincent's, Kearney's and Fortier's research emerged from studying principals in different countries: Canada, Spain and New Zealand. The present article focuses on New Zealand but is informed by that wider international context. The researchers were interested to know how principals in New Zealand responded in situations that involved ethical decision-making with respect to inclusion and diversity. Deploying a typology of approaches developed by St-Vincent, and that have been applied to the other geographical contexts, the researchers interviewed five elementary school principals. What will prove highly useful to others are their descriptions of concrete situations, accompanied by the ethical approach taken (conciliatory, active, preventive, adaptative, accompanying and proactive). The article helps nuance the ethical leadership approach depending on problem, school and principal; there is no 'one size fits all'. What is most important, the researchers stress, is that principals are aware of which approach they tend to use, and consider alternative approaches that might work better.

Carpentier, Girouard-Gagné, and Sirard highlight the support needs related to the differentiation of teaching practices among educators. The article aims to describe and understand these needs, as well as to examine how they vary according to certain characteristics, including teaching experience, age, gender, and training. This study employs a mixed-methods design using online surveys and focus groups with a sample of 294 teachers from the Samares School Service Center. The results show that there are significant needs related to the differentiation of teaching practices among both experienced teachers and those new to the profession.

Even though the COVID-19 pandemic has come and gone, its usefulness for researching conditions for learning remains. Ben Alaya, Petit, De France, Barker, Stack, Cimon-Paquet, and Véronneau look at how vocational students navigated school-to-work transitions. Students managed these transitions differently, but among the most salient factors was their seeking out social support, whether from classmates and teachers, from professionals or through informal networks. Crises in education, like the pandemic, can affect support-seeking behaviours.

Covid-19 presented an opportunity to test the hypothesis that resiliency in the form of support-seeking would act as a protective factor. Distinctive to this study was that the researchers were able to study the participants over time, at two different moments: pre- and during-pandemic. The results revealed a more complex picture than was expected, where, for instance, learning from a distance benefited those who tended to be more introverted and autonomous in their learning. These findings call for further research to pull out the implications for future practice and study.

The Note from the Field proposed by Larose discusses the results of a three-year theme-based approach to 20th-century history at a secondary school in Montreal. During this teaching experiment, students chose the themes to be studied and their exam questions through a democratic process. The author notes that this approach enhances students' autonomy and allows for the exploration of topics that are more current and relevant to them, but it does not necessarily boost academic motivation, at least among students at risk of dropping out. On the other hand, it requires the teacher to be more attentive, to avoid falling into a routine, and to constantly renew their approach.

TERESA STRONG-WILSON, VALDIN TEAGUE TSOPGNY, JULIE LACHAPELLE,
MARTINE DE GRANDPRÉ, & VANDER TAVARES

ÉDITORIAL

Parmi les 11 articles et la Note du terrain qui composent ce numéro général, plusieurs mettent en lumière des enjeux ou des sujets qui ont été occultés ou relégués au second plan. On y trouve entre autres celui de Julien, qui porte sur l'enseignement des sciences en Haïti (et sur la nécessité d'une approche commune), et l'étude de Ruberto, Beaulieu, Baran et Maurice sur le rôle des spécialistes de l'apprentissage (enseignants-ressources) dans les écoles secondaires (nous savons très peu de choses sur ce qu'ils font dans les établissements secondaires en comparaison avec leurs fonctions dans le secteur privé). Un autre encore, l'étude de Révauger, examine si les enseignants sont capables de reconnaître les liens interlinguistiques entre l'anglais et six autres langues ; enfin, l'article de Forozantabar et Riveros se penche sur la prolifération des classes modulaires dans les écoles et sur les préoccupations concernant leurs effets potentiels sur l'apprentissage des élèves. Plusieurs études s'intéressent aux moyens de soutenir l'apprentissage : Carter et Klein examinent l'utilisation de l'écoute radicale et le fait de devenir plus silencieux afin de mieux nous mettre à l'écoute et de pouvoir répondre aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation ; l'étude de Leonti, Daigle et Montésinos-Gelet porte sur les besoins en lecture des élèves du primaire présentant différents retards de développement ; Déry et Leininger-Frézal explorent l'empathie dans l'enseignement expérientiel de la géographie ; celui de Ramoo et Durand analyse les formes authentiques d'évaluation et les conditions favorisant l'apprentissage ; enfin, St-Vincent, Kearney et Fortier proposent des approches de la diversité et de l'inclusion fondées sur des principes éthiques, qui peuvent être utilement mises en œuvre par les directions d'établissement. Deux études différentes analysent le rôle joué par les dispositifs de soutien. La première étude, de Carpentier, Girouard-Gagné et Sirard, traite de la manière dont les enseignants mettent la pédagogie différenciée en pratique et de la façon dont les formes

de soutien peuvent varier en fonction de facteurs tels que l'ancienneté. La seconde recherche de Ben Alaya, Petit, De France, Barker, Stack, Cimon-Paquet et Véronneau se concentre sur les élèves de la formation professionnelle qui ont affronté la transition entre l'école et le monde du travail pendant une crise éducative récente : la pandémie. Enfin, la Note du terrain de Larose propose une réflexion sur l'impact profond que l'enseignement de l'histoire a eu sur les pratiques pédagogiques et sur les apprentissages des élèves. Vous trouverez ci-dessous une synthèse des articles et de la Note du terrain. Nous vous souhaitons une agréable lecture.

Julien brosse un portrait des programmes de sciences en vigueur dans la formation initiale des enseignants du primaire en Haïti et cherche à comprendre la place qu'y occupent l'expérimentation et la démarche d'investigation. À partir d'entrevues semi-dirigées menées auprès de dix enseignants du primaire et de quatre formateurs, cette étude explore la variabilité des programmes de sciences ainsi que la place des approches transmissives et de l'expérimentation. Malgré leur intégration dans les programmes récents, les démarches d'investigation apparaissent absentes des pratiques de formation rapportées par les participants. L'étude souligne la nécessité d'un programme commun et contextualisé et invite à poursuivre les recherches sur les dispositifs de formation pratique en sciences.

Ruberto, Beaulieu, Baran et Maurice s'intéressent à la tâche des orthopédagogues au secondaire québécois et examinent dans quelle mesure celle-ci varie entre les secteurs public et privé. À partir d'un questionnaire rempli par 135 orthopédagogues, elles comparent leur contexte de travail, leurs fonctions et les modalités de services déployées. Les résultats révèlent surtout des similitudes entre les deux secteurs : l'intervention occupe la plus grande part de la tâche, tandis que l'évaluation est moins présente. Quelques différences émergent néanmoins, notamment quant au dénombrement flottant individuel et aux responsabilités administratives. L'étude contribue ainsi à documenter une pratique professionnelle encore peu étudiée au secondaire.

Observer les interactions entre les langues dans des contextes multilingues, comme c'est le cas à l'île de La Réunion, peut faciliter l'apprentissage des langues et renforcer les pratiques pédagogiques. Toutefois, pour exploiter pleinement le potentiel des liens interlinguistiques, les enseignants doivent être capables de reconnaître les similitudes linguistiques et de les analyser de manière critique. En considérant l'anglais comme une langue-pont, Révauger examine les liens établis par dix-neuf enseignants d'anglais

préservice entre l'anglais et le français, l'allemand, le coréen, le créole réunionnais, le shimaoré et l'espagnol. En se fondant sur quatre exercices contrastifs et sur des biographies langagières, les résultats révèlent une grande diversité dans les liens interlinguistiques perçus. Ils soulignent également que ces perceptions peuvent être influencées par des hypothèses non fondées sur des preuves linguistiques.

Dans leur étude, Forozantabar et Riveros examinent les perceptions de différents membres de la communauté concernant l'utilisation et la prolifération des classes modulaires dans les districts scolaires canadiens. Une étude de 234 articles de presse canadienne publiés entre 2010 et 2022 a mis en évidence trois grands thèmes : 1) les facteurs incitant les écoles à recourir aux classes modulaires; 2) les inquiétudes concernant la sécurité et le bien-être ; et 3) les solutions de rechange pour faire face au manque d'espace. Les classes modulaires sont souvent utilisées pour faire face à la surpopulation scolaire. Elles suscitent également des inquiétudes dans les communautés locales. Les résultats révèlent des inquiétudes quant aux conditions matérielles insatisfaisantes, à un sentiment d'isolement et à l'intrusion dans les espaces extérieurs des établissements scolaires.

Quelles sont nos façons autoréflexives, autophénoménologiques et incarnées de nous ajuster lorsque nous nous engageons dans l'écoute et le ralentissement? Telle était la question de recherche qui a animé Carter et Klein dans leur démarche visant à développer une conscience accrue du moment présent, ce moment et cet espace où l'espoir réside le mieux. Ils ont pratiqué l'écoute radicale, qui consiste à utiliser l'ensemble du corps pour écouter la nature, écouter notre dialogue intérieur et écouter lorsque nous sommes en conversation avec d'autres, humains ou non humains. L'écoute radicale a émergé de leur travail, en tant que colons non autochtones, dans le cadre d'un projet sur la réconciliation intitulé *Walking Alongside : Taking up the Truth and Reconciliation Commission (TRC) in Teacher Education (TE)*. Leur principale découverte, affirment-ils, a été d'apprendre à créer un espace où, « if it is not possible to be still, we can become quiet » : silencieux afin de nous mettre à l'écoute de la nature, de notre respiration et du mouvement.

Leonti, Daigle et Montésinos-Gelet étudient les liens entre les habiletés de mise en correspondance graphophonologique et la reconnaissance de même que la production de mots écrits chez les élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL). À partir d'une série d'épreuves standardisées (épreuve de production orthographique, épreuve de reconnaissance de mots et de pseudomots, épreuve de jugement de ressemblance) réalisées auprès de 97 élèves issus de trois écoles primaires francophones, l'étude montre que les scores en reconnaissance et en

production de mots écrits des élèves ayant un TDL s'apparentent à ceux des élèves ayant un développement langagier typique ayant un âge de lecture comparable, mais sont plus faibles que ceux des élèves ayant un développement langagier typique du même âge chronologique. Ces résultats contribuent à mieux comprendre les besoins particuliers des élèves ayant un TDL dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Déry et Leininger-Frézal proposent une réflexion théorique exploratoire de la présence de l'empathie dans la didactique de la géographie, plus spécifiquement au sein de la géographie expérientielle. En premier lieu, l'article explore le choix de la géographie expérientielle en relation avec ses fondements épistémologiques et didactiques qui contestent l'identité, l'Altérité et le rapport au monde des apprenants. Par la suite, les auteures se penchent sur les liens entre l'empathie et la géographie expérientielle, pour conclure sur la possibilité d'envisager la géographie expérientielle comme un levier de développement de l'empathie géographique.

L'article rédigé par Ramoo et Durand propose de clarifier le concept d'évaluation authentique, central dans le paradigme de l'apprentissage, mais dont les contours demeurent flous. À partir d'une revue systématique de travaux ayant conceptualisé l'authenticité en évaluation, les autrices dégagent sept composantes : l'apprenant, la tâche, les ressources, les contextes physique et social, le produit et le jugement évaluatif. Cette conceptualisation offre une lecture intégrée de l'évaluation authentique et met en évidence les conditions qui permettent de rapprocher les situations évaluatives des contextes réels. Elle fournit ainsi des repères utiles pour soutenir la conception et l'analyse des pratiques évaluatives.

Les dirigeants d'écoles font face à des défis éthiques presque quotidiennement dans l'exercice de leurs fonctions. Les recherches de St-Vincent, Kearney et Fortier sont issues d'une étude portant sur les directeur·rice·s d'établissement dans différents pays : le Canada, l'Espagne et la Nouvelle-Zélande. Cet article se concentre sur la Nouvelle-Zélande, tout en s'inscrivant dans un contexte international plus large. Les chercheurs voulaient savoir comment les directeur·rice·s d'établissement en Nouvelle-Zélande réagissaient à des situations impliquant une prise de décision éthique en matière d'inclusion et de diversité. En s'appuyant sur une typologie des approches élaborée par St-Vincent et déjà appliquée dans les autres contextes géographiques, les chercheurs ont interrogé cinq directeur·rice·s d'écoles primaires. Ce qui sera particulièrement bénéfique pour d'autres spécialistes sera les exemples de situations réelles présentées par les participants, illustrant l'approche éthique adoptée : conciliatrice,

proactive, préventive, adaptative ou d'accompagnement. L'article contribue ainsi à nuancer l'approche du leadership éthique en fonction du problème rencontré, de l'école et de la direction d'établissement : il n'existe pas de solution universelle. Les chercheurs insistent surtout sur l'importance pour les dirigeants d'écoles de prendre conscience des approches qu'ils ont tendance à privilégier et de considérer d'autres approches plus efficaces dans certaines situations.

Carpentier, Girouard-Gagné et Sirard mettent en lumière les besoins de soutien relatifs à la différenciation des pratiques éducatives du personnel enseignant. L'article vise à décrire et comprendre ces besoins ainsi qu'à examiner leurs variations selon certaines caractéristiques, notamment l'expérience en enseignement, l'âge, le genre et la formation. Cette recherche, adopte un devis mixte mobilisant le questionnaire en ligne et des groupes de discussion auprès d'un échantillon constitué de 294 personnes enseignantes du Centre de services scolaire des Samares. Les résultats montrent que les besoins relatifs à la différenciation des pratiques éducatives sont abondants tant pour les personnes enseignantes expérimentées que pour celles en insertion professionnelle.

Bien que la pandémie de COVID-19 soit maintenant terminée, elle continue de servir de terrain d'étude pour comprendre les facteurs qui facilitent l'apprentissage. Ben Alaya, Petit, De France, Barker, Stack, Cimon-Paquet et Véronneau s'intéressent à la façon dont les apprenants en formation professionnelle ont vécu leur passage de l'école au monde du travail. Les élèves ont géré ces transitions de diverses manières, mais l'un des facteurs les plus importants a été leur recherche de soutien social, que ce soit auprès de leurs camarades de classe et de leurs enseignants, de professionnels ou par l'intermédiaire de réseaux informels. Les crises dans le domaine de l'éducation, comme la pandémie, peuvent influencer les comportements liés à la quête de soutien. La COVID-19 a ainsi offert l'opportunité d'éprouver l'hypothèse selon laquelle la résilience, sous la forme d'une quête de soutien, pourrait être un facteur protecteur. Une des particularités de cette étude est que les chercheurs ont pu suivre les participants dans le temps, à deux moments différents : avant la pandémie et pendant celle-ci. Les résultats ont révélé une situation plus complexe que prévu. Par exemple, l'apprentissage à distance a davantage bénéficié aux personnes qui étaient plutôt introverties et plus autonomes dans leur manière d'apprendre. Cette étude met l'accent sur la nécessité de poursuivre les recherches afin de bien documenter les implications de ces résultats dans le cadre des pratiques et recherches futures.

La note de terrain proposée par Larose présente une discussion sur les résultats de trois années d'histoire par thème en histoire du 20^e siècle dans une école secondaire de Montréal. Au cours de cette expérience d'enseignement, les jeunes choisissent les thèmes à l'étude, choisissent leur question d'examen et le font de façon démocratique. L'auteur constate que cette façon de faire améliore l'autonomie des jeunes, permet d'aborder des sujets plus actuels et plus proches des élèves, mais n'aide pas nécessairement la motivation scolaire, du moins chez les décrocheurs. En revanche, elle oblige l'enseignant à être plus à l'écoute, à ne pas sombrer dans la routine et à se renouveler.

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

INTÉGRATION DE L'EXPÉRIMENTATION ET DE LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION AUX PROGRAMMES DE SCIENCES DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE HAÏTIEN

IRVINGS JULIEN *Université du Québec en Outaouais*

Historique de l'article : Soumis 20 avril 2023 | Accepté 24 octobre 2023 | Prépublication en ligne 25 août 2026 | Publié 11 septembre 2026

RÉSUMÉ. Cet article vise à documenter les programmes de sciences en vigueur en milieu de formation initiale des enseignants du primaire haïtien et à comprendre la manière dont l'expérimentation et la démarche d'investigation sont intégrées dans cette formation. L'étude a été menée auprès de dix enseignants du primaire et de quatre formateurs d'enseignants. Elle s'inscrit dans une méthodologie qualitative de nature exploratoire. Nous avons utilisé des entrevues semi-dirigées et un journal de bord pour collecter des données auprès des répondants. Les résultats montrent une variabilité des programmes de sciences. On dénote le manque ou l'absence d'expérimentation dans la formation des enseignants du primaire. Les approches pédagogiques visent principalement la transmission. La démarche d'investigation n'est pas intégrée en milieu de formation.

INTEGRATING EXPERIMENTATION AND THE INVESTIGATIVE APPROACH INTO SCIENCE CURRICULA IN INITIAL ELEMENTARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN HAITI

ABSTRACT. This article aims to document the science curricula currently in use in Haitian elementary teacher training programs and to understand how experimentation and the investigative approach are integrated into this training. The study was conducted with ten elementary school teachers and four teacher educators. It employed a qualitative, exploratory methodology. We used semi-structured interviews and a logbook to collect data from respondents. The results show variability in science programs. There is a noticeable lack or absence of hands-on experience in elementary school teacher training. Pedagogical approaches focus primarily on knowledge transmission. The inquiry-based approach is not integrated into the training program.

© 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/)).

Le système éducatif haïtien est marqué depuis son origine par l'inégalité des chances scolaires, par la ségrégation et par la prédominance du secteur privé assurant environ 70 % de l'offre scolaire (Blamont et Leprince, 2017; Joint, 2008). Par ailleurs, la Direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat (DAEPP), organe du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) qui devait évaluer et accréditer les écoles privées, peine à accomplir convenablement sa tâche, si bien que certains considèrent que le système éducatif haïtien n'est pas régulé (Constant, 2007). Nombreux sont les établissements scolaires du niveau fondamental qui fonctionnent sans l'autorisation de l'État. Guy (2012) rapporte que 75 % des écoles dites non publiques ne sont pas accréditées et échappent au contrôle du MENFP. Les enseignants du niveau fondamental, particulièrement ceux du secteur privé, présentent un grand déficit de formation initiale adéquate. Le système est en effet marqué par une pénurie d'enseignants qualifiés MENFP (2018). Une autre problématique observée est celle selon laquelle il y a une variabilité de programmes de formation et d'enseignement en vigueur dans le pays (Joint, 2008; MENFP, 2018). Les institutions d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire ne sont pas vraiment contraintes de respecter le programme validé, approuvé et parfois publié par le MENFP. Dans le système éducatif haïtien, le modèle transmissif, la mémorisation et l'enseignement traditionnel sont toujours dominants. Il y a parfois des écarts considérables dans les taux de réussite aux examens ministériels d'une région à l'autre (MENFP, 2020). Il faut ajouter à cela une pénurie de ressources matérielles avec des infrastructures non adaptées à l'enseignement.

Conscients de la situation alarmante du système éducatif haïtien, le MENFP et ses partenaires nationaux et internationaux ont entrepris plusieurs initiatives depuis les années 1980. Premièrement, il y a eu la réforme Bernard de 1982, dont l'un des objectifs consistait à former un citoyen haïtien conscient, attaché à son pays et suffisamment instruit et éduqué pour contribuer au développement socio-économique et à l'émancipation du pays. Deuxièmement, le Plan National d'Éducation et de Formation 1997-2007 a été publié, avec des objectifs englobant plusieurs champs d'intervention, particulièrement l'amélioration de la qualité de l'éducation au niveau de l'enseignement fondamental, le renforcement de la capacité de formation dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) et à la création du centre de formation de l'école fondamentale (CFEF). Les ENI publiques et privées sont chargées de la formation initiale des enseignants du fondamental I et II (cycles fréquentés par des jeunes de 6 à 11 ans), alors que les CFEF étaient créés pour assurer

la formation initiale des enseignants des trois cycles du fondamental (6 à 14 ans) (Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'éducation [IHFOSED], 2007). Troisièmement, le Plan Opérationnel 2010-2015 avait pour objectif de restructurer les curricula de l'enseignement et de la formation initiale des enseignants en fonction de la nouvelle vision éducative des besoins de la société. Et enfin, le Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2017-2027 (MENFP, 2011, 2018; St Fort, 2016) a été proposé. Malgré ces tentatives de refontes des curricula, « Haïti demeure confronté à des défis importants pour assurer un accès équitable à un enseignement de base de bonne qualité garantissant la formation de citoyens capables de se prendre en charge et de contribuer au développement du pays » (MENFP, 2018, p. 15).

De nombreuses autres initiatives ont été mises en place : Stratégie Nationale d'Action/Éducation Pour Tous (SNA-EPT) de 2007; Pacte National pour une Éducation de Qualité (PNEQ) de 2009-2010; Plan Opérationnel (PO) de 2010-2015; Programme d'Interventions Prioritaires en Éducation (PIPE) 2013-2016; Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2020-2030 et bien d'autres. Elles ont été, pour la plupart, commanditées, élaborées, appuyées et financées par une organisation internationale partenaire du MENFP. Autrement dit, elles ne proviennent pas toujours des acteurs nationaux responsables du système éducatif.

Pour diverses raisons, la majorité de ces initiatives n'ont pas pu obtenir les résultats escomptés. Parfois, elles ne s'attaquent pas aux principaux problèmes du système éducatif. Dans d'autres cas, les fonds sont mal gérés ou mal répartis. L'instabilité politique entraîne des changements de gouvernement qui diminuent la durée de vie des initiatives ou encore les partenaires imposent des projets ne prenant pas en compte les préoccupations des différents acteurs du système. Une incohérence au sein des actions entreprises témoignent de la faible coordination au sein du MENFP, d'une part, et encore entre le MENFP et ses partenaires. Malgré toutes les initiatives nommées plus tôt, le système éducatif haïtien demeure confronté à des défis importants pour assurer un accès équitable à un enseignement de base de bonne qualité à tous les niveaux.

Tentatives de refonte des curricula de sciences et technologie au primaire

Depuis les années 1990, plusieurs tentatives de refonte des curricula de formation initiale des enseignants du primaire ont été réalisées par les responsables des systèmes éducatifs de divers pays (Cros et al., 2009; Lebeaume, 2010; MENFP, 2008, 2020; Ministère de l'Éducation du

Québec [MEQ], 2001). S'agissant de la formation à l'enseignement des sciences pour le primaire, ce processus se traduit généralement par le passage d'un enseignement des sciences par objectifs, basé sur la mémorisation des notions et sur des cours magistraux et théoriques, à une formation par compétences. Plusieurs systèmes éducatifs prônent désormais une formation des enseignants reposant sur la démarche d'investigation, de manière à outiller les étudiants en formation initiale afin qu'ils puissent développer la curiosité, l'esprit critique et la capacité à résoudre des situations-problèmes chez leurs élèves (Hasni et al., 2018; Hassouni et al., 2014; Perron et Boilevin, 2017; MENFP, 2020). Or, sans une formation adéquate des enseignants du primaire, de tels objectifs ne pourront pas facilement être atteints. L'enseignant du primaire en formation doit en effet acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'enseignement scientifique telles que faire vivre des situations-problèmes authentiques aux élèves, donner un sens aux apprentissages en utilisant des problématiques d'actualité, susciter le questionnement, l'esprit critique, la curiosité et développer la culture scientifique des élèves. D'ailleurs, plusieurs documents (Conseil supérieur de l'éducation du Québec [CSE], 2013; MENFP, 2018; Walma van der Molen et al., 2010) font ressortir l'idée selon laquelle une formation inadaptée des enseignants du primaire serait l'une des principales causes affectant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage scientifiques, du même coup l'émergence de la culture scientifique chez les élèves.

Dans le contexte haïtien, environ quatre initiatives de mise en place de curricula de formation initiale des enseignants du primaire ont été entreprises de 1984 à 2020 (Benjamin, 2019; MENFP, 2020). Elles peuvent être classées en deux grandes catégories : celles pour lesquelles le document cadre a été publié et validé par le MENFP et celles qui sont en usage dans les établissements de formation des enseignants sans toutefois avoir été validées par le MENFP (Benjamin, 2019).

Le premier programme de sciences inséré dans le premier programme officiel haïtien de formation initiale des enseignants du primaire (fondamental I et II – élèves âgés de 6 à 11 ans) date de 1984 et a été republié à l'identique en 1989. Il s'agit d'un programme de sciences expérimentales axé sur l'approche par objectifs et organisé sur une base modulaire. Chacune des trois années de formation comprend 45 heures de cours de sciences expérimentales (MENJS, 1997; MENFP, 2020). Les formateurs y abordent les contenus du programme de l'école fondamentale haïtienne (corps humain, animaux du milieu, plantes du milieu, éléments naturels, interaction entre les composantes du milieu; MENFP, 2018). C'est en somme un programme qui vise l'acquisition des

contenus du programme d'enseignement de l'école primaire par les enseignants en formation.

Conformément au Plan National de Formation (PNF), le MENFP a créé le CFEF en 1999 avec un nouveau curriculum de formation des enseignants. Ce curriculum comporte un programme de sciences structuré en trois modules de sciences expérimentales : deux de deux heures par semaine en première et deuxième année et un d'une heure par semaine en troisième année de formation. C'était un programme basé sur l'approche par compétences (MENFP, 2018). Les contenus de ce programme sont, entre autres, le corps humain, les animaux du milieu, les plantes du milieu, les éléments naturels, l'interaction entre les composantes du milieu ainsi que l'introduction de nouvelles techniques d'information et de communication. Il vise les contenus scientifiques, les approches pédagogiques et la didactique générale.

N'étant pas satisfait de l'enseignement scientifique au niveau du primaire haïtien, le MENFP, en 2013, a élaboré un curriculum révisé pour la formation initiale des enseignants du primaire. Un des changements majeurs du curriculum de formation des enseignants de 2013 est que le cours de sciences expérimentales a été remplacé par un cours de didactique des sciences et de la technologie au cours duquel les étudiants en formation initiale doivent

avoir une connaissance suffisante des contenus notionnels de sciences et de technologie enseignés à l'école fondamentale; maîtriser les différentes méthodologies d'enseignement des activités scientifiques et d'initiation technologique dans les classes du fondamental I et II; planifier et réaliser des activités d'enseignement-apprentissage cohérentes avec une représentation éclairée des sciences et de la technologie; intégrer dans les pratiques de classe les démarches d'évaluation formative et sommative des apprentissages scientifiques. (MENFP, 2015, p. 110)

Ce nouveau programme de didactique des sciences et de la technologie touche trois domaines : 1) l'épistémologie et l'enseignement des sciences; 2) les méthodologies d'enseignement des sciences expérimentales et de la technologie et 3) l'enseignement-apprentissage des sciences et de la technologie dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale (MENFP, 2015). Certains concepts didactiques (p. ex. transposition didactique, démarche d'investigation) sont insérés dans le module. Contrairement au programme de 1999, ce programme de didactique des sciences et de la technologie laisse de la place pour l'expérimentation avec les étudiants en formation initiale. C'est un programme qui est davantage

orienté vers le constructivisme et vers l'approche par compétences que les précédents.

Dans le souci de mieux outiller les enseignants du primaire haïtien et pour rehausser la qualité de l'enseignement scientifique, un cours de didactique de sciences expérimentales s'ajoute au cours de sciences expérimentales (MENFP – Direction de la Formation et du Perfectionnement Service de la Formation Initiale, 2020). Dans le programme de didactique de sciences expérimentales du curriculum de l'École normale d'instituteur (ENI) disponible sur la plateforme numérique (PRATIC) du MENFP, les principaux thèmes abordés sont le corps humain, les plantes du milieu, les animaux du milieu, l'écologie, la science physique et les sciences de la terre (MENFP, 2020). Quant au cours de didactique de sciences expérimentales du curriculum de formation initiale des enseignants du primaire du MENFP, les contenus sont les suivants : l'enseignement des sciences expérimentales, la démarche d'investigation, La main à la pâte, les sciences expérimentales à l'école préscolaire, les méthodes d'enseignement en sciences expérimentales, les activités d'enseignement et d'apprentissage, les stratégies d'évaluation, deux modèles antagoniques d'enseignement et d'apprentissage (modèle transmissif et modèle constructiviste), la démarche (pédagogie) expérimentale ainsi que des fiches pédagogiques avec des leçons détaillées toutes faites proposées aux enseignants en formation (MENFP, 2020).

Cette recension des écrits sur les curricula de formation initiale des enseignants du primaire en Haïti révèle une évolution des programmes de sciences. Toutefois, comme le souligne le MENFP (2018) et comme nous l'avons mentionné dans les premières sections de cet article, ce n'est pas nécessairement la version la plus récente ou la version officielle qui est employée dans les milieux de formation : une grande variabilité peut être observée d'un établissement de formation à l'autre. Cela signifie que nous ne savons pas comment les enseignants du primaire haïtien sont formés ni quels programmes sont mis en vigueur au cours de leur formation. Ainsi, cette étude vise d'une part à documenter quels programmes de sciences sont appliqués dans la formation initiale des enseignants du primaire haïtien. Ensuite, malgré les nouveaux programmes de sciences portant spécifiquement sur la démarche d'investigation et l'expérimentation, nous ne savons pas comment ces deux concepts didactiques sont enseignés et appris. Et, d'autre part, l'étude cherche à comprendre comment la démarche d'investigation et l'expérimentation (et leur enseignement) sont intégrées dans la formation initiale des enseignants du primaire haïtien. En effet, si elles sont insérées dans les contenus des deux

derniers programmes de sciences, leur mode d'opérationnalisation n'a, à notre connaissance, jamais été documenté en contexte haïtien.

Recherche sur l'enseignement au niveau du cycle fondamental haïtien

Cet article s'intéresse spécifiquement à l'ordre primaire (fondamental 1 et 2). Ce n'est pas le tout premier article de recherche qui touche ce niveau dans le système d'éducation haïtien. En effet, le volume 5 du numéro 1 (2016) de la revue *Haïti perspective* est consacré à l'école fondamentale haïtienne. Les auteurs abordent les aspects suivants : les problèmes liés à l'école fondamentale, le niveau de qualification des enseignants, la structure des écoles, la disparité entre les écoles fondamentales en milieux urbain et rural, la rémunération des enseignants le manque de matériel et le redoublement. Parmi ces contributions, Bruffaerts-Thomas (2016) traite du numérique dans les écoles fondamentales et l'article d'Edmé (2016) qui porte sur la refondation de l'école fondamentale. Par ailleurs, d'autres recherches se sont intéressées à cet ordre d'enseignement, notamment celle de France (2011) qui porte sur l'utilisation des TIC et la formation des enseignants du fondamental en Haïti ainsi que celle de Tondreau (2012), qui porte sur le contenu de la formation des enseignants du préscolaire et du fondamental. Des initiatives comme le programme pour la Transformation de l'Enseignement en Haïti (TEH), porté par l'Académie des sciences et la Fondation La main à la pâte, a visé la formation continue des enseignants du fondamental. De 2010 à 2014, « La main à la pâte » occupait une place prépondérante dans la formation initiale des enseignants du primaire en Haïti en mettant l'accent sur un enseignement des sciences plus expérimental, guidé par une démarche d'investigation. La fondation était impliquée dans plusieurs projets de formation continue en Haïti comme la TEH, dont l'objectif fondamental était de travailler à un changement profond des pratiques traditionnelles des enseignants du primaire. Le projet visait des classes actives et participatives avec des élèves curieux, autonomes et engagés dans leur apprentissage (Blamont et Leprince, 2017).

La pertinence de notre travail peut être expliquée par le fait qu'il est le premier, à notre connaissance, qui traite de l'intégration de la démarche d'investigation et de l'expérimentation dans les programmes de formation initiale des enseignants du primaire en Haïti.

CADRE THEORIQUE

Les avancées dans le domaine de la didactique affectent grandement la manière d'enseigner et d'apprendre les savoirs en formation. Elles modifient la relation entre l'objet, le sujet, l'agent et le contexte dans

lequel évolue le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette discipline, en plus de s'intéresser aux contenus à enseigner, se penche sur la conceptualisation, la planification, l'enseignement et l'apprentissage. « Elle étudie les problèmes particuliers que posent l'enseignement et l'apprentissage de diverses disciplines scolaires, s'intéresse tout particulièrement aux situations d'enseignement et d'apprentissage, et s'appuie sur une analyse précise de savoirs » (Thouin, 2017, p. 34). Conscient de la place cruciale de la didactique des sciences dans la formation initiale des enseignants du primaire, nous nous centrons, dans ce cadre théorique, sur deux concepts-clés de la didactique des sciences : les démarches d'investigation et l'expérimentation.

Démarches d'investigation

Les démarches d'investigation sont définies comme « tout processus de résolution de problèmes par lequel on s'efforce, à partir d'une analyse systématique des faits, d'obtenir la formulation, l'amélioration ou la vérification convaincantes de propositions scientifiques et de les communiquer sous une forme intelligible » (Potvin, 2018, p. 148). En contexte éducatif, elles visent la construction du savoir par l'élève, le questionnement, le développement de l'autonomie et la résolution de problèmes en sciences. La mise en place d'une séquence d'enseignement scientifique basée sur les démarches d'investigation s'appuie sur sept moments forts qui sont :

Le choix d'une situation-problème par le professeur; l'appropriation du problème par les élèves; la formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles; l'investigation ou la résolution de problème conduites par les élèves; l'échange argumenté autour des propositions élaborées; l'acquisition et la structuration des connaissances; l'opérationnalisation des connaissances. (Calmettes, 2009, p. 2)

Des études (Cariou, 2015; Hasni et al., 2018) montrent que les scientifiques ne se sont pas mis d'accord sur le nombre et la nature des attributs à utiliser pour décrire les démarches d'investigation. Il y a des similitudes et des dissemblances entre les textes francophones et anglophones à propos des démarches d'investigation. Les principaux traits communs entre les deux sont : « l'appropriation d'un questionnement, la proposition d'idées ou d'actions, la participation à un recueil de données, l'élaboration d'explications, la communication et l'engagement dans un débat argumenté, la confrontation au savoir établi » (Cariou, 2015, p. 14). Dans les textes francophones, à côté des attributs communs mentionnés précédemment s'ajoutent : « conceptions des élèves identifiées et travaillées; formulation d'hypothèses, réalisation de l'expérience pour les

sciences expérimentales, inclusion d'une phase initiale de préparation par le professeur et d'une phase finale de mobilisation des connaissances » (Cariou, 2015, p. 14). Dans les curricula anglophones, les moments forts des démarches d'investigation sont les explications élaborées à partir des données, les moyens divers de recueil de données, l'usage nécessaire des mathématiques et de technologies et l'importance de la part de responsabilité des élèves.

Les démarches d'investigation prennent différentes formes et sont structurées en plusieurs étapes (Calmettes, 2013; Hasni et al., 2018). Elles sont apparues dans les curricula d'enseignement de sciences de plusieurs pays (Boilevin et al., 2016; Calmettes, 2009; Maisch et al., 2022). C'est aussi le cas pour les deux derniers programmes de sciences dans la formation initiale des enseignants du primaire en Haïti (MENFP, 2015, 2020).

L'enseignement-apprentissage des disciplines scientifiques par la démarche d'investigation à la fois dans la formation initiale des enseignants du primaire et à l'école primaire rencontre des difficultés quant à sa mise en application. Parmi les obstacles retrouvés par les formateurs et les enseignants dans la mise en œuvre de la démarche d'investigation dans l'enseignement des sciences et technologie, les chercheurs Calmettes (2009, 2013) et Coquidé-Cantor et al. (2009) mentionnent la confusion entre la démarche de projets et la démarche d'investigation, la durée des séances et la nature des travaux proposés. Les auteurs ont indiqué entre autres, les consignes formulées, les imprévus didactiques, la prégnance de conceptions des apprenants, les contraintes matérielles, les questions posées par les apprenants, la gestion des interactions verbales et le manque d'adaptation du programme suscitent des difficultés.

Expérimentation

Plusieurs auteurs (Abrahams et Reiss, 2012; Coquidé-Cantor et al., 2009; Thouin, 2010, 2017) reconnaissent l'importance de l'expérimentation dans l'enseignement de sciences et technologie, particulièrement au primaire : « faire de la science, ce n'est pas faire ce que l'on connaît déjà. C'est expérimenter quelque chose de nouveau » (Simard, 2011, p. 7).

Des études ont révélé trois types d'expérimentation dans les cours de sciences : l'expérimentation-action, l'expérimentation-objet et l'expérimentation-outil (Astolfi et al., 1998, 2006; Plé, 2009). L'expérimentation-action offre la possibilité aux apprenants de se familiariser avec les outils, les instruments, les phénomènes, les objets et

leurs rôles. Son principal but consiste à offrir à l'élève des occasions d'essayer, d'explorer et de vivre des expériences. Dans ce cas, l'élève est actif, mais la créativité n'est pas nécessairement attendue de sa part.

Quant à l'expérimentation-outil, son but principal est de permettre aux apprenants de consolider le savoir théorique appris tout en testant sa véracité. L'apprenant applique ici un protocole fourni par l'enseignant (Plé, 2009). L'expérimentation-outil est « une sorte d'artifice pour concrétiser la notion. Elle doit fonctionner. C'est l'expérience pour démontrer, conceptualiser, modéliser » (Plé, 2009, p. 112). Elle peut aussi consister à observer ce que fait l'enseignant. Le principal but de cette expérimentation est de confirmer ce que disent les notes théoriques.

Quant à l'expérimentation-objet, elle constitue le type d'expérimentation qui vise la construction de connaissances ainsi que le développement de l'autonomie et de la créativité des élèves (Plé, 2009). Elle tend à « aider les apprenants à construire un problème, à examiner les solutions partielles dégagées, à le reformuler en conséquence, à introduire du doute » (Astolfi et al., 1998, p. 111). S'agissant de la mise en place des séquences d'investigation, l'expérimentation-objet est le type le plus approprié. Elle nécessite l'engagement, la créativité, la participation et la compréhension des apprenants (Plé, 2009). D'ailleurs, au cours de l'expérimentation-objet, l'élève se sent interpellé et participe réellement à son apprentissage. Une telle manière d'expérimenter contribue à motiver les élèves tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage des sciences et de la technologie (Abrahams et Reis, 2012; Désautels, 2007; Thouin, 2010).

L'expérimentation, telle qu'elle est traitée dans cet article, n'est pas en elle seule une démarche d'investigation. Comme l'a aussi mentionné Cariou (2015), l'expérimentation est une particularité et un moment crucial dans l'opérationnalisation des démarches d'investigation. Dans cet article, l'expérimentation représente la réalisation d'activités expérimentales, de travaux pratiques ou de laboratoire en sciences expérimentales.

Plusieurs raisons nous motivent à documenter cette opérationnalisation. D'une part, de nombreuses recherches révèlent un manque de formation chez les enseignants du primaire pour un enseignement des sciences axé sur les démarches d'investigation (Alake-Tuenter et al., 2012; Bisault, 2010; Jameau, 2016). À ce sujet, Hindryckx et Poffé (2021) mentionnent que « l'un des enjeux de la démarche d'enseignement des sciences fondée sur l'investigation est de renouveler les pratiques d'enseignement » (p. 682). D'autre part, une opérationnalisation réussie des démarches d'investigation dans les classes de sciences implique la mobilisation de ressources structurelles et humaines que certains systèmes ne possèdent

pas. Le système éducatif haïtien souffre d'une pénurie de ressources humaines et matérielles (MENFP, 2018), ce qui pourrait rendre plus difficile l'enseignement et l'apprentissage des démarches d'investigation. Il faut aussi mentionner que des études font état de plusieurs conceptions par rapport à la présence de l'expérimentation dans les cours de sciences. Bon nombre d'enseignants associent l'expérimentation au niveau primaire à la disponibilité de laboratoire bien équipé dans les écoles (Daro et al., 2013). Sans vouloir ignorer ce qu'un laboratoire représente, certains auteurs (Daro et al., 2013; Thouin, 2017) pensent plutôt qu'une salle de classe ordinaire avec du matériel facilement accessible contribue à faire vivre ou réaliser des activités expérimentales, à la condition de faire preuve de créativité.

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à nos objectifs de recherche, la méthodologie retenue est de type qualitatif. Elle permet de documenter quels programmes de sciences sont en vigueur dans les structures de formation initiale des enseignants du primaire haïtiens et de comprendre comment les démarches d'investigation et l'expérimentation sont intégrées dans ces formations.

Participants

Les participants à l'étude sont des enseignants du primaire en fonction ayant reçu une formation initiale pour enseigner et des formateurs d'enseignants. Dix enseignants des départements nord et nord-est d'Haïti ont été recrutés, neuf femmes et un homme. Ils sont tous titulaires d'une classe, sont âgés de 25 à 36 ans et enseignent depuis plus de huit ans en moyenne au niveau du primaire (fondamental I et II). Ils ont été recrutés sur une base volontaire avec l'aide de la directrice de leur établissement scolaire respectif. La deuxième catégorie de participants est composée de quatre formateurs en fonction dans une structure de formation initiale. Ces quatre formateurs enseignent depuis au minimum six ans les sciences ou la didactique des sciences dans 12 structures de formation initiale des enseignants du primaire. Ils sont âgés de 38 à 58 ans. Leur recrutement a été fait sur une base volontaire par l'entremise du directeur de leur centre de formation. Tous les formateurs qui participent à la recherche ont terminé leurs études secondaires, mais ne détiennent pas de diplôme de premier cycle universitaire. Une des personnes formatrices suit des cours de licence (l'équivalent du baccalauréat en contexte canadien) dans une faculté des sciences de l'éducation. Notons qu'aucun des participants n'est

spécialiste en enseignement de sciences, que ce sont tous des généralistes. Les deux tableaux suivants résument les caractéristiques des participants.

TABLEAU 1. Répartition des établissements de formation des enseignants

	Établissement de formation initiale	Position géographique	Statut
Enseignant 1	CFEF	Delmas	Privé
Enseignant 2	IPFP (CFEF)	Cap-Haïtien	Privé
Enseignant 3	IFPNH (CFEF)	Cap-Haïtien	Privé
Enseignant 4	ENI	Milot	Publique
Enseignant 5	ENI	Vaudreuil	Congréganiste
Enseignant 6	ENI	Vaudreuil	Congréganiste
Enseignant 7	ENI	Fort liberté	Publique
Enseignant 8	ENI	Fort liberté	Publique
Enseignant 9	ENI	Milot	Publique
Enseignant 10	ENPI	Cayes	Congréganiste

TABLEAU 2. Répartition des formateurs selon leurs caractéristiques

	Sexe	Formateur	Lieu	Nombre d'années d'expérience

Formateur 1	F	CFEF, ENI	Cap- Haïtien, Morne rouge	2
Formateur 2	M	ENI, CFEF, CFEF	Fort liberté, Cap-Haïtien	12
Formateur 3	M	CFEF, ENI, ENI	Cap- Haitien, Milot	15
Formateur 4	M	ENI ,CFEF, ENI, CFEF	Vaudreuil, Cap-Haïtien	15

Collecte de données

Parmi les différents outils de collecte de données, nous avons utilisé l'entrevue individuelle semi-dirigée et le journal de bord. L'entrevue individuelle semi-dirigée (Fortin et Gagnon, 2016) a été le principal outil de collecte de données dans cette étude. Son choix s'explique par le fait qu'elle nous a permis d'obtenir des informations en vue de comprendre le problème vécu par les participants. Des questions, pour la plupart ouvertes, ont été formulées pour faciliter la production du discours des participants. L'entrevue individuelle semi-dirigée, d'une durée de 45 à 60 minutes, a essentiellement porté sur :

- L'existence et l'accès aux programmes en vigueur dans la formation initiale suivie ou offerte;
- Le contenu des programmes de formation en vigueur dans la formation initiale;
- La place accordée à l'expérimentation dans la formation initiale;
- L'intégration des démarches d'investigation dans la formation initiale;
- Les obstacles rencontrés dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences et de la didactique des sciences dans la formation initiale.

Comme il n'était pas certain d'avoir suffisamment de batterie pour enregistrer les entrevues, un journal de bord (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2004) a été tenu pour noter le plus d'éléments possibles. En effet, au moment de la collecte de données, la recharge de téléphones et de

magnétophones n'était pas aisée en contexte de pénurie de carburant et d'électricité au pays. Nous avons aussi consigné, dans le journal de bord, les dates, les lieux, le code du participant, les contraintes, le bilan de chacune des journées de travail de terrain, les informations sur des points complémentaires importants ne figurant pas essentiellement dans les questions posées et que les participants ont jugé bon de partager. Cet outil nous a permis de retracer la lecture et le cheminement des 14 entrevues individuelles pour donner un sens aux données recueillies.

Cette recherche a été réalisée dans le contexte de nos études doctorales (Julien, 2020). Quant aux normes éthiques, nous avons obtenu un certificat du comité éthique de l'Institut des Sciences, des Technologies et Des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH) avant d'entreprendre le travail de terrain. Nous nous sommes engagés à conserver l'anonymat des participants et nous sommes assurés de leur consentement libre et éclairé.

Analyse des données

Nous avons retenu l'analyse de contenu comme stratégie d'analyse des données. Elle comprend les étapes suivantes : préanalyse, exploitation de matériel, traitement, interprétation et inférence (Bardin, 2013 ; Miles et Huberman, 2003). Il y a d'abord une première étape réservée à la réalisation et à l'enregistrement des 14 entrevues individuelles semi-dirigées ainsi que la prise de notes dans le journal de bord. La deuxième étape est constituée de la transcription de chaque entrevue, puis la troisième consiste à effectuer codage et la catégorisation. Vient ensuite la quatrième étape, au cours de laquelle les unités de sens sont regroupées par thèmes. Dans la cinquième étape, des résultats sont présentés et analysés. La dernière étape est la discussion des résultats.

RESULTATS

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats obtenus à partir de 14 entrevues individuelles semi-dirigées réalisées au cours de la recherche. Ils permettent de documenter les programmes en vigueur et de comprendre la manière dont l'expérimentation et la démarche d'investigation sont intégrées en milieu de formation des enseignants du primaire en Haïti.

Programme de sciences en vigueur dans la formation initiale

Les réponses fournies par les répondants lorsqu'il est question du programme de formation qu'ils ont suivi et des contenus qu'on y retrouvait sont divergentes. Cela nous porte à croire que plusieurs programmes de sciences sont en vigueur dans la formation initiale des enseignants du primaire haïtien. Huit enseignants interviewés

individuellement ont répondu qu'ils ont travaillé seulement des contenus scientifiques en sciences expérimentales au cours de la formation initiale, sans avoir travaillé la didactique des sciences. Ils ajoutent que les contenus travaillés sont essentiellement liés aux cinq thèmes en sciences expérimentales du programme de l'école primaire en Haïti, sans toutefois les approfondir. Au regard de ces résultats, nous constatons que les programmes en vigueur dans la formation selon ces participants sont ceux de 1984/1989, qui sont en réalité un même programme publié par deux ministres différents. Ils sont orientés vers l'enseignement et l'apprentissage des contenus scientifiques.

Selon ces participants, les contenus des programmes de sciences dans la formation initiale des enseignants du primaire ne sont plus adaptés au contexte actuel des classes. Ils ont qualifié ces programmes de désuets, de non exhaustifs et de non pertinents. Ils sont tous favorables à la mise en vigueur d'un autre programme de sciences dans la formation initiale des enseignants. Ces huit enseignants ont reçu leur formation initiale entre 2004 et 2007 dans des écoles normales d'instituteur. Il est évident, si on se fie à leurs propos, qu'ils ont fait référence au programme de 1984/1989. Deux raisons peuvent le justifier. D'une part, le programme de 1999 concernait uniquement les centres de formation pour l'école fondamentale de formation. D'autre part, ils ont terminé leurs études avant l'arrivée de celui de 2013. Deux formateurs ont eux aussi déclaré qu'ils n'ont ni appris, ni enseigné la didactique des sciences, alors qu'au moment de la collecte de données, en 2019, ils étaient encore en fonction. Les propos de l'un d'entre eux ont été retenus pour illustrer cet aspect des résultats :

« Je remarque que le programme est un peu trop faible. C'est-à-dire, c'est presque le même programme de la 9^e année fondamentale qu'on réutilise pour les former. J'aimerais, et je voudrais qu'on augmente, ce n'est pas de manière volumineuse, mais qu'on monte le niveau beaucoup plus. Qu'on ne reste pas seulement au niveau fondamental avec les étudiants en formation initiale. On doit les aider à aller plus loin ». (FOM1).

Deux enseignantes formées entre 2013 à 2015 et un formateur interviewés ont confirmé avoir travaillé les contenus scientifiques en sciences expérimentales. Ils ont mentionné la présence d'un cours de didactique de sciences expérimentales au cours duquel ils ont appris les étapes de la planification d'une leçon de sciences et à utiliser du matériel comme des feuilles d'arbre et des planches pédagogiques. Toutefois, ils disent qu'ils ont passé la majeure partie du temps à travailler les contenus de sciences. Ces résultats permettent de constater que le programme de sciences en

vigueur dans la formation de ces répondants renferme à la fois un cours de sciences et un cours de didactique de sciences expérimentales.

Les propos d'un autre répondant montrent qu'il n'y pas de programmes de sciences disponible dans la formation initiale des enseignants au primaire haïtien. C'est le formateur qui décide quoi enseigner et comment l'enseigner aux étudiants.

« Il n'y a pas vraiment de programme dans les quatre centres où je travaille. Je n'ai jamais reçu de programme avant d'enseigner. Parfois, c'est au cours du mois de mai, un mois environ avant les examens des ENI, que l'État envoie un programme pour indiquer sur quoi vont se dérouler les examens. Pour travailler, nous nous contentons de travailler les contenus sur lesquels se déroule l'examen officiel de sciences expérimentales ». (FOM4)

Ainsi, les résultats obtenus auprès des participants à cette étude témoignent de l'utilisation de plusieurs programmes de sciences dans les structures de formation des enseignants du primaire en Haïti. Malgré son caractère traditionnel et son ancienneté, celui qui est majoritairement en vigueur, du moins si on se fie aux propos des enseignants et formateurs qui ont participé à cette étude, est celui de 1984/1989. Même parmi ceux qui mentionnent l'existence de plusieurs programmes, les informations recueillies s'alignent principalement du côté de ce programme.

Intégration des démarches d'investigation et de l'expérimentation dans la formation initiale

Nous avons questionné les participants sur le déroulement des cours de sciences et de didactique des sciences dans la formation initiale des enseignants du primaire. Ils ont fait remarquer que les cours de sciences expérimentales sont caractérisés par des exposés magistraux, par la prise des notes et par la mémorisation des notions dites essentielles. Ils soulignent le caractère théorique et transmissif de ces cours.

« Les cours de sciences expérimentales sont trop magistraux, ils sont pauvres en activités pratiques. L'enseignement des sciences expérimentales est de mauvaise qualité dans les ENI. Les cours sont pauvres en ce qui concerne les activités pratiques. Les étudiants en formation initiale ne font que mémoriser les notions enseignées. Il faut plus de temps, de moyens et de matériel pour un enseignement de qualité des sciences expérimentales ». (FOM4).

Un deuxième participant abonde dans le même sens en déclarant ceci : « Il n'est pas bon qu'on continue à enseigner les sciences expérimentales

seulement au tableau avec un bâton de craie. [...] Je pense qu'il serait mieux aussi de s'accrocher sur la qualité des cours de sciences expérimentales ». (ENG8). Il explique que cette façon d'enseigner et d'apprendre les sciences n'est pas appropriée. Ainsi, et comme le mentionne un troisième participant, « malheureusement pour le programme et les étudiants, ce sont des exposés magistraux qu'on utilise ». (ENG1).

Les répondants ont été interrogés sur l'intégration de l'expérimentation dans la formation initiale. Concernant cet aspect, sept indiquent que les expériences sont absentes dans la formation initiale des enseignants du primaire, contre trois qui relatent une faible présence dans les cours de sciences. Une enseignante déclare : « Je vois qu'il n'y avait pas vraiment d'expériences. C'est pourquoi, moi, je disais toujours « est-ce que le prof n'a pas laissé l'expérimental à la maison et vient ici seulement avec les sciences ? » Il n'y avait aucune expérience ». (ENG3)

Le tableau suivant résume les explications fournies par les participants qui s'exprimaient à propos de l'intégration de l'expérimentation dans les cours de sciences dans la formation initiale des enseignants haïtiens au primaire.

TABEAU 1. *Expérimentation dans les cours de sciences dans la formation initiale*

Codes	Explications fournies
ENG1	« On nous donne seulement des notes à étudier sans jamais expérimenter ».
ENG2	« Non, nous n'avons pas fait d'expériences durant toute notre formation ».
ENG3	« On vous demande d'apporter du matériel mais les professeurs, ils ne l'ont pas fait. Il n'y avait pas d'expériences »
ENG4	« C'était environ deux fois pendant la formation initiale que nous avons fait des expériences ».
ENG5	« Il n'y a pas d'expériences. Cependant, en fin de semaine, nous préparons du matériel didactique.
ENG6	« On nous a demandé d'apporter du matériel. On a fait des expériences ».
ENG7	« C'est la pratique qu'on doit faire beaucoup plus ».
ENG8	« À l'école normale, on ne donne pas seulement des cours théoriques, on fait quelques pratiques ».
FOM1	« On priorise le modèle transmissif. Les étudiants sont là pour prendre seulement ce qu'on leur donne. Il n'y a pas d'expérimentation ».
FOM2	« Nous n'avons pas de matériel pour faire des expériences ».

Par ailleurs, force est de constater qu'à l'unanimité, les participants, y compris les formateurs d'enseignants en exercice, expliquent que les démarches d'investigation sont un concept nouveau pour eux. Or, dans les deux derniers programmes de sciences en vigueur, les démarches d'investigation sont clairement insérées parmi les concepts à travailler avec les étudiants en formation initiale. C'est au moment de l'entrevue qu'ils ont entendu parler de cette démarche pour la première fois. En revanche, neuf des participants expliquent que la démarche scientifique intégrée

dans la formation initiale est « La main à la pâte ». Cette initiative que nous avons abordée plus tôt visait la formation continue des enseignants du primaire afin de les outiller davantage pour enseigner les sciences, notamment par l'expérimentation. Les deux extraits suivants traduisent les propos de deux participants.

« Donc pour La main à la pâte, c'était d'abord l'observation qui était au centre. Quand la Madame vient en salle de classe elle nous fait observer, identifier, et après elle pose des questions centrales en rapport avec le thème qu'elle aborde. Et ensuite, après la découverte, elle fait son exposé, et c'était vraiment intéressant ». (ENG4).

« Ensuite à l'école normale, on ne donne pas seulement des notes, on fait des applications. Après avoir reçu des notes sur la didactique, on essaie d'appliquer, de présenter des leçons, avec les consœurs. J'avais appris la méthode « La main à la pâte ». Après avoir fini de présenter, donc en arrivant en salle de classe, c'est vrai on ne va pas avoir affaire avec les adultes, mais cela va nous aider ». (ENG8).

DISCUSSION

Les résultats obtenus permettent de constater que la situation est toujours problématique quant à la mise en application de l'un des curricula (1984/1989, 1999, 2013 et 2020) avec chacun des programmes de sciences élaborés par le MENFP dans les structures de formation initiale des enseignants du primaire. Il n'y a pas de consensus autour d'un programme de formation à l'enseignement des sciences. Chacun des centres de formation initiale décide de son programme, sans contrainte des autorités du MENFP. Cela explique l'existence d'une pluralité de programmes en vigueur pour une même période dans la formation initiale des enseignants (Benjamin, 2019; Joint, 2012; MENFP, 2018). Cette variabilité de programme en vigueur engendre une disparité entre les enseignants du primaire, car certains ont une formation initiale en science axée seulement sur les contenus à enseigner en sciences expérimentales au primaire, d'autres une formation avec des contenus et quelques notions en didactique des sciences expérimentales.

Certes, on peut tirer profit de cette variabilité. Dans un premier temps, on gagnerait à procéder à une évaluation de tous ces programmes. Agissant ainsi, nous serions en mesure de déceler ce qui est commun ou différent d'un programme à l'autre. Ensuite, une mise en commun pourrait aboutir à un programme unique, qui constituerait le document-cadre guidant la formation initiale des enseignants. Il regrouperait les programmes, définirait les grandes orientations, analyserait les finalités, proposerait des

moyens de mise en œuvre, rassemblerait les apprentissages visés, les objets d'enseignement, les modalités d'enseignement, les ressources didactiques et pédagogiques, les modes d'évaluation et les politiques éducatives (Jonnaert, 2011; Lebeaume, 2019).

En outre, les résultats reflètent la non-accessibilité des programmes existants et une mauvaise utilisation de ces derniers. Notons ainsi l'importance de publier un éventuel programme commun sous différentes formes (papier, numérique), de le distribuer largement, d'exiger qu'il soit enseigné et de faire régulièrement la vérification de son application.

Par ailleurs, les résultats obtenus montrent une faible présence de la didactique des sciences dans la formation initiale des enseignants du primaire en Haïti. Durant leur cheminement, ils sont exposés à un enseignement scientifique majoritairement théorique dominé par la transmission et la mémorisation de connaissances. Ces résultats viennent renforcer les écrits de Benjamin (2019) et du MENFP (2018, 2020), qui vont également en ce sens. Les enseignants ayant pris part à notre recherche disent assister aux activités suivantes ou les offrir : des exposés magistraux, des démonstrations faites occasionnellement et des exposés des étudiants maîtres au cours des séances de simulation. Ces résultats mettent en évidence des lacunes didactiques dans la formation initiale, lesquelles pourront les empêcher d'enseigner correctement les sciences en classe. Ainsi, comme l'indique Giordan (2010), une formation au cours de laquelle on apprend des formules toutes faites, dans laquelle tout se fait sous forme de cours théoriques, sans travaux pratiques, ne conduit pas à la compréhension et au développement d'une réflexion personnelle de l'étudiant.

Plus encore, les résultats permettent aussi de constater l'insuffisance ou l'absence d'activités expérimentales dans la formation initiale. Or, enseigner et apprendre les sciences exige des activités de manipulation, d'expérimentation et d'observation pour pouvoir développer des compétences et construire de nouvelles connaissances (Dey et Millan-Freschi, 2010).

Le but de la présente recherche n'est pas de clarifier le type d'expérimentation dominant dans la formation initiale des enseignants haïtiens au primaire. Cependant, les résultats nous permettent de constater que l'expérimentation-objet, qui est essentielle aux démarches d'investigation, est quasi absente des cours de sciences expérimentales. Or, c'est cette dernière qui vise à développer le raisonnement, l'esprit critique, l'autonomie, la créativité et la participation active des étudiants (Astolfi, 1998; Plé, 2009). De plus, les étudiants en formation initiale auront à

travailler eux aussi pour développer ces compétences chez leurs élèves. Quant aux expérimentations outil et action, elles semblent être peu fréquentes dans les cours de sciences.

Les résultats montrent aussi qu'il y a une confusion entre expérimentation, activités pratiques et les travaux effectués en classe dans les propos des répondants. Pour eux, le fait de préparer des leçons théoriques, de faire des croquis sur de grandes feuilles de papier, de venir en salle avec quelques feuilles d'arbre et les présenter en classe constitue des activités pratiques ou expérimentales. Or, notre question posée aux participants concernait spécifiquement l'expérimentation (expériences, travaux pratiques, laboratoires) au sens de la didactique des sciences plutôt que les travaux dirigés ou les séances de simulation de présentation de leçon théorique sous forme de jeu de rôle. De plus, pour les trois des participants qui disent avoir fait de l'expérimentation, il s'agit de l'expérimentation-outil. Selon les explications fournies, ils jouaient un rôle d'observateur, c'est-à-dire qu'ils regardaient le formateur réaliser l'expérimentation. Malheureusement, une telle pratique n'est pas suffisante pour développer les compétences nécessaires pour enseigner les sciences expérimentales. Dans ce même ordre d'idée, certains chercheurs (Abrahams et Reiss, 2012; Giordan, 2010; Thouin, 2017) expliquent l'idée selon laquelle l'expérimentation-outil ne favorise pas le développement de la créativité et de l'autonomie et ne permet pas de s'approprier une démarche scientifique. C'est d'ailleurs ainsi que les participants conçoivent leur cheminement : aucun des quatorze (dix enseignants et quatre formateurs) n'est satisfait de la manière dont les sciences expérimentales sont enseignées dans les structures de formation initiale.

Toutefois, en dépit de la confusion, les résultats montrent que les activités s'éloignant de l'enseignement magistral classique, peu importe la forme qu'elles prennent dans la formation initiale, sont parfois présentes. D'après ce que les répondants ont déclaré, elles consistent en l'utilisation de feuilles des arbres pour montrer les différents types de feuilles. Il arrive aussi que les étudiants en formation initiale s'exercent à présenter des leçons en classe. Ce sont des acquis qui méritent d'être travaillés davantage pour les convertir en de véritables occasions de changement. Des ensembles d'expérimentation pourraient être conçus avec des suivis de formation afin d'évaluer leur utilisation, leur entretien et leur impact. Par ailleurs, cette étude nous permet de comprendre qu'en plus du problème de variabilité de programmes, il y a aussi de grandes difficultés en ce qui concerne leur mise en application. Les résultats démontrent une faiblesse chez les formateurs quant à leur capacité à bien se servir d'un programme. La formation continue devra tenir compte de cet aspect.

Concernant l'enseignement et l'apprentissage des démarches scientifiques au sein de la formation initiale des enseignants du primaire haïtien, les résultats ne nous permettent pas vraiment de préciser laquelle est dominante. Dans les entrevues, « La main à la pâte » était désignée comme méthode d'enseignement scientifique au sein de la formation par la majorité des répondants. Prenant pour référence les objectifs fondamentaux du projet « Main à la pâte », nous ne pouvons déduire s'il a été bien travaillé au cours de la formation initiale. Cela dit, considérant que les participants ont vécu peu d'activités expérimentales et ont surtout été exposés à des activités théoriques, il nous semble probable que l'approche la « Main à la pâte » ait pris une place marginale dans leur formation. Il est possible que les participants aient maîtrisé la définition sans toutefois la mettre en application. Or, comme l'ont mentionné Hasni et al. (2018) et Potvin (2018), connaître la définition d'un concept ou d'une notion n'est pas suffisant pour l'appréhender, le comprendre et le mettre en application. Il sera ainsi nécessaire de mieux l'intégrer dans des activités au cours de la formation initiale si on souhaite que les étudiants en formation initiale puissent à leur tour l'introduire dans leurs pratiques d'enseignement.

CONCLUSION

Cette étude, réalisée selon une approche qualitative de nature exploratoire, s'intéresse à la formation initiale des enseignants du primaire en Haïti en sciences de technologie. Plus spécifiquement, elle nous renseigne sur la variabilité de programmes en vigueur et sur la place des démarches d'investigation et de l'expérimentation au sein de la formation.

Concernant les programmes en vigueur, les résultats obtenus démontrent que chaque centre de formation possède son propre programme. Il s'agit d'un document non publié ou non accessible aux formateurs comme aux enseignants. Toutefois, les résultats révèlent un aspect positif à tirer de cette variabilité de programme. À l'unanimité, les répondants sont conscients de la nécessité de parvenir à un programme unique, adapté, contextualisé et pertinent. Ils se disent prêts à accueillir un projet visant la standardisation du curriculum de formation initiale en Haïti. C'est une ouverture et, si elle est bien exploitée, le système éducatif haïtien pourrait bénéficier d'une nouvelle génération d'enseignants de sciences capables d'enseigner par la pratique tout en s'appuyant sur la réalité haïtienne. Ce serait un tournant majeur dans la lutte pour la qualité de l'enseignement en Haïti.

Également, les résultats de cette étude permettent de constater une tendance presque généralisée concernant les approches et les démarches dominantes dans l'enseignement-apprentissage des sciences dans la formation initiale des enseignants du primaire. Le modèle transmissif, la mémorisation et les cours théoriques prédominent sur les stratégies pédagogiques actives et sur l'enseignement avec et par les démarches scientifiques. Il y a occasionnellement des activités expérimentales sur des objets réels en classe. Les résultats reflètent aussi l'existence d'un fossé entre l'approche « La main à la pâte », citée par la majorité des participants comme étant la démarche dominante dans la formation, et les pratiques décrites. En effet, la formation ne devrait pas être aussi théorique si les formateurs priorisaient « La main à la pâte » dans leurs interventions.

Les limites de cette recherche se situent au niveau de la taille de l'échantillon choisi et des conditions de collecte de données. Les données ont été collectées dans un contexte d'instabilité sociopolitique marqué par des grèves, des manifestations et des fermetures temporaires d'écoles. De plus, certains aspects de désirabilité sociale chez les répondants pourraient constituer l'une des limites de la recherche.

Il serait de pertinent d'encourager la recherche en didactique sur les dispositifs de formation pratique en sciences, sur la collaboration entre les enseignants et l'amélioration de leur pratiques enseignantes, sur l'impact de l'utilisation du matériel didactique sur les stratégies pédagogiques des enseignants et sur la production de documents de référence pour la formation des enseignants en sciences en Haïti. À notre connaissance, aucun de ces thèmes n'a été étudié autour de l'enseignement des sciences en contexte haïtien.

Plus précisément, on gagnerait à s'intéresser à l'intégration de la méthode « La main à la pâte » dans le curriculum de formation initiale des enseignants du primaire en Haïti, aux liens entre la formation initiale reçue et les pratiques enseignantes des enseignants du primaire en sciences et technologie, aux apports de trousse d'expérimentation communes en sciences et technologie sur le développement professionnel des enseignants du primaire haïtien et à l'analyse d'un dispositif de formation continue en sciences et technologie sur le développement professionnel des enseignants du primaire en Haïti. Aucun de ces thèmes n'ayant à ce jour été étudié en contexte haïtien, nous nous permettons, en conclusion de cet article, d'appeler à l'établissement d'une véritable culture de recherche scientifique en didactique des sciences et de la technologie en contexte haïtien.

RÉFÉRENCES

- Abrahams, I. et Reiss, M. J. (2012). Practical work: Its effectiveness in primary and secondary schools in England. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(8), 1035-1055. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.21036>
- Alake-Tuenter, E., Biemans, H. J., Tobi, H., Wals, A. E., Oosterheert, I. et Mulder, M. (2012). Inquiry-based science education competencies of primary school teachers: A literature study and critical review of the American National Science Education Standards. *International Journal of Science Education*, 34(17), 2609-2640. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2012.669076>
- Astolfi, J-P., Peterfalvi, B. et Vêrin, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences?* (1^{ère} éd.). Retz.
- Astolfi, J-P., Peterfalvi, B. et Vêrin, A. (2006). *Comment les enfants apprennent les sciences?* Clés pour renouveler l'enseignement scientifique (3^e éd.). Retz.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Benjamin, F. (2019). *Analyse du cadre institutionnel, légal et des pratiques de la formation des enseignants en Haïti : constats et recommandations*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle [MENFP]. Haïti.
- Bisault, J. (2010). Des moments de sciences à l'école primaire : quelles références pour quels enjeux? *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (2), 53-78.
- Blamont, J. et Leprince, M. (2017). Formation of schoolteachers in Haïti: The TEH program. *Children and Sustainable Development: Ecological Education in a Globalized World*, 305-317.
- Blamont, J., & Leprince, M. (2016). Formation of Schoolteachers in Haïti: The TEH Program. In *Children and Sustainable Development: Ecological Education in a Globalized World* (pp. 305-317). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-47130-3_24.
- Boilevin, J.-M., Delsérieys, A., Brandt-Pomares, P. et Coupaud, M. (2016). Démarches d'investigation : histoire et enjeux. Dans C. Marlot et L. Morge (dir.), *L'investigation scientifique et technologique. Comprendre les difficultés de mise en œuvre pour mieux les réduire* (p. 23-44). Presses Universitaires de Rennes.
- Bruffaerts-Thomas, J. (2016). Le tableau numérique interactif à l'école, des enjeux très spécifiques à Haïti. *Haïti Perspectives*, 5(1), 43-45.
- Calmettes, B. (2009). Démarche d'investigation en physique. Des textes officiels aux pratiques en classe. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 43(1), 139-148.
- Calmettes, B. (2013). Analyse de rapports au savoir d'enseignants stagiaires à propos de la mise en œuvre des démarches d'investigation. Dans M. Grangeat (dir.), *Les enseignants face aux démarches d'investigation. Des formations et des pratiques de classe* (p. 221-228). Presses Universitaires de Grenoble.
- Cariou, J.-Y. (2015). Quels critères pour quelles démarches d'investigation? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle. *Recherches en éducation*, (21). <https://journals.openedition.org/ree/7489>.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec [CSE]. (2013). *L'enseignement de la science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Constant, M. (2007, Juin). *Le défi de la professionnalisation des enseignants sans formation initiale*. Communication présentée au Séminaire international, (juin) Haïti. http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Haiti.pdf.

- Coquidé-Cantor, M., Fortin, C. et Rumelhard, G. (2009). L'investigation : fondements et démarches, intérêts et limites. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 49(1), 51-77.
- Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B., & Tehio, V. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Daro, S., Hindryckx, M.-N. et Poffé, C. (2013). Développer des compétences didactiques en sciences : présentation d'une communauté d'apprentissage. Description d'un accompagnement d'enseignants du fondamental par un groupe d'enseignants en recherche autour des questions de didactique des sciences. *Éducation et formation*, 298(2), 137-151.
- Désautels, J. (2007). La vie de laboratoire en contexte scolaire : enjeux didactiques et idéologiques. *Savoirs et histoires. Savoirs de l'éducation et pratiques de formation*, 17-32.
- Désautels, J. (2007). La vie de laboratoire en contexte scolaire : enjeux didactiques et idéologiques. *Savoirs et histoires. Savoirs de l'éducation et pratiques de formation*[IM35.1
- Dey, B. et Millan-Freschi, M. (2010). *Enseigner les sciences et technologies autrement*. Eyrolles.
- Edmé, R. (2016). Quelques éléments pour la refondation de l'école fondamentale en Haïti. *Haïti perspectives*, 5(1), 21-24.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- France, E. (2011). *TIC et formation des enseignants du fondamental en Haïti: barrières et facteurs facilitateurs* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec].
- Giordan, A. (2010). Nouveaux contenus, nouvelles pratiques : peut-on mutualiser les problèmes et les acquis? Dans A. Hasni et J. Lebeaume (dir.), *Enjeux contemporaines de l'éducation scientifique et technologique* (p. 17-49). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Giordan, A. (2010). Nouveaux contenus, nouvelles pratiques : peut-on mutualiser les problèmes et les acquis? Dans A. Hasni et J. Lebeaume (dir.), *Enjeux contemporaines de l'éducation scientifique et technologique* (p. 17-49). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Guy, A. (2012). *Éducation en Haïti : Quel futur pour les partenariats publics-privés* [mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. Semantic Scholar. <https://pdfs.semanticscholar.org/7099/7a507765ab2d7bd16cbc948cb6ebfe981fe9.pdf>.
- Hasni, A., Belletête, V. et Potvin, P. (2018). *Les démarches d'investigation scientifique à l'école : un outil de réflexion sur les pratiques de classe*. CREAS, Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des Sciences. Université de Sherbrooke.
- Hassouni, T., Ameziane, N.-e., Houssaini, W. I., Lamri, D., El Madhi, Y. et Haiba, R. B. (2014). Place de la démarche d'investigation dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre aux collèges. *European Scientific Journal*, 10(22).
- Hindryckx, M.-N. et Poffé, C. (2021). Actes des onzièmes rencontres scientifiques de l'Association pour la Recherche en Didactique des Sciences et Technologies. https://www.researchgate.net/profile/Jean-Marie-Boilevin/publication/350994816_Reguler_l'activite_dans_le_contexte_des_demarches_d'investigation_en_sciences_a_l'ecole_primaire_francaise_Le_role_des_intentions_Regulate_activity_in_the_context_of_Inquiry_-_B
- Jameau, A. (2016). Des processus d'acquisition de connaissances professionnelles chez deux professeurs des écoles lors d'un enseignement de sciences. *Review of Science, Mathematics and ICT Éducation*, 10(2), 29-53.

Joint, L.-A. (2008). Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques. *Recherches et ressources en éducation et formation*(2), 18-24. <https://journals.openedition.org/rref/861>.

Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 135-145.

L'Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'éducation (IHFOSED). (2007). *Les institutions de formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire en Haïti. Rapport final*.

Lebeaume, J. (2010). Reconfiguration actuelle de l'éducation technologique et scientifique en France. Des défis pour la recherche. Dans A. Hasni et J. Lebeaume (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique* (p. 51-80). Presses de l'Université d'Ottawa.

Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs : contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits. *Éducation et didactique*, 1, 43-59.

Maisch, C., Khanfour-Armalé, R., & Bernard, E. (2022, novembre). *Une vision de la démarche d'investigation par des professeurs des écoles* [Communication orale]. 12es Rencontres scientifiques de l'Association pour la Recherche en Didactique des Sciences et des Technologies (ARDiST), Toulouse, France. <https://hal.science/hal-03913083/document>.

Miles, B. M., et Huberman, M. A. (2003). *Analyse de données qualitatives*. De Boeck.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports et [MENJS]. (1997). *Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF)*. Port-au-Prince, Haïti : Gouvernement d'Haïti.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle [MENFP]. Direction de la Formation et du Perfectionnement. Service de la Formation Initiale. (2020). *Cadre d'orientation de la didactique des disciplines au niveau des Écoles Normales d'Instituteurs et de Jardinières d'Enfants (ENIJE). Document théorique et fiches de leçon modèles*. Haïti : Gouvernement. https://drive.google.com/file/d/127cj4w4BdHEcLYjMEFI_Y2-4pHADvQBp/view.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle [MENFP]. (2018). *Politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement (PNF/EPE)*. Port-au-Prince, Haïti : Gouvernement d'Haïti. https://www.academia.edu/38954544/MENFP_Politique_Nationale_de_Formation_des_Enseignants_et_des_Personnels_d_Encadrement_PNFEPE.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle [MENFP]. (2008). *Curriculum d'études des Institutions de formation des maîtres*. Programmes de mise à niveau académique. Port-au-Prince : Formation initiale accélérée.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle [MENFP]. (2015). *Curriculum révisé pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental*. Préparé dans le cadre du projet d'éducation pour tous (EPT) 2008-2014. Port-au-Prince, Haïti : Gouvernement d'Haïti.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle [MENFP]. (2011). *Vers la refondation du système éducatif haïtien : plan opérationnel 2010-2015*. Gouvernement d'Haïti. https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=31743.

Ministère de l'Éducation Nationale. Institut Pédagogique National Haïti. (2012). *Curriculum de l'école Fondamentale. Programme pédagogique opérationnel 1^{er} cycle*. Haïti. Imprimerie Deschamps.

- Perron, S. et Boilevin, J.-M. (2017). L'appropriation du problème par des élèves en sciences expérimentales lors d'une « démarche d'investigation » : cas d'élèves français âgés de 14 ans. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (15), 203-234.
- Plé, É. (2009). Jeu de substitutions ou instrument pour apprendre : le maître de papier en sciences à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 107-127.
- Potvin, P. (2018). *Faire apprendre les sciences et la technologie à l'école. Épistémologie, didactique, sciences cognitives et neurosciences au service de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). CRP.
- Simard, C. (2011). *Expériences et découvertes. Les Productions dans la vraie vie*.
- St Fort, J. L. (2016). *Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013: de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse*. [Thèse de doctorat inédite, Université Sorbonne Paris Cité].
- Thouin, M. (2010). *Éveiller les enfants aux sciences et aux technologies : des expériences pour les petits de 3 à 7 ans*. MultiMondes.
- Thouin, M. (2017). *Enseigner les sciences et les technologies au primaire et au préscolaire* (3^e éd.). MultiMondes.
- Tondreau, J. L., FLE, et Communication, D. (2012). *Contenu de la formation des enseignants du préscolaire et de l'Ecole fondamentale*.
- Walma van der Molen, J. H., van Aalderen-Smeets, S., et Asma, L. (2010). Teaching science and technology at primary school level: Theoretical and practical considerations for primary school teachers' professional training. Dans *Proceedings of the IOSTE Symposium on Science and Technology Education*. (p. 1-10). International Organization for Science and Technology Education. <http://files.ecetera.si/IOSTE/450.pdf>

IRVINGS JULIEN est titulaire d'un baccalauréat en enseignement au secondaire (profil sciences et technologie) de l'Université de Sherbrooke/FERA, d'une maîtrise ès sciences (M. Sc.) en chimie et d'un doctorat en didactique des sciences et de la technologie de l'ISTEAH. Didacticien des sciences et de la technologie, ses intérêts portent sur les démarches d'investigation scientifique, la transformation des pratiques enseignantes et étudiantes en formation initiale, les savoirs enseignés et l'évaluation authentique en sciences et technologie. Il a été professeur invité à l'UQAT et chercheur postdoctoral à l'UQTR, où il a assuré plusieurs charges de cours. Depuis 2007, il a occupé plusieurs postes de professeur et de cadre en Haïti et participé à divers projets de recherche. Il est actuellement professeur régulier à l'UQO. Irving.julien@uqo.ca

IRVINGS JULIEN holds a bachelor's degree in secondary education (science and technology track) from the Université de Sherbrooke/FERA, a Master of Science (M.Sc.) in chemistry, and a Ph.D. in science and technology education from ISTEAH. As an educator in science and technology, his interests focus on scientific inquiry processes, the transformation of teaching and learning practices

in undergraduate education, the content taught, and authentic assessment in science and technology. He has served as a visiting professor at UQAT and as a postdoctoral researcher at UQTR, where he taught several courses. Since 2007, he has held several faculty and administrative positions in Haiti and participated in various research projects. He is currently a tenured professor at UQO. Irvings.julien@uqo.ca

TÂCHE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE À L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FONCTION DU SECTEUR DE TRAVAIL (PUBLIC OU PRIVÉ)

NOÉMIA RUBERTO *Université de Montréal*

JUDITH BEAULIEU *Université du Québec en Outaouais*

GENEVIÈVE BARAN *Université de Montréal*

ARIANNE MAURICE *Université du Québec en Outaouais*

Historique de l'article : Soumis 23 décembre 2022 | Accepté 16 février 2024 | Publié 11 septembre 2026

RÉSUMÉ. L'orthopédagogue est un professionnel scolaire ayant pour fonction de soutenir la réussite éducative de tous les élèves tant dans les écoles du secteur public que du secteur privé. La plupart des recherches décrivant le travail de l'orthopédagogue ont été menées au primaire sans prendre en compte les particularités des secteurs de travail (Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2025). Cet article vise à comparer le contexte de travail, les fonctions et les modalités de services déployées par 135 orthopédoques du secondaire selon leur secteur de travail. Pour ce faire, les participants ont répondu à un questionnaire en ligne. Les résultats montrent qu'il existe peu de différences dans la tâche des orthopédoques selon leur secteur de travail.

THE ROLE OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION ACCORDING TO EMPLOYMENT SECTOR (PUBLIC VS. PRIVATE)

ABSTRACT. The special education teacher is a school professional whose role is to support the educational success of all students in both public and private schools. Most studies describing the work of special education teachers have been conducted at the elementary level and have not considered the specific characteristics of different employment sectors (Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2025). This article aims to compare the working conditions, roles and responsibilities, and service delivery models implemented by 135 secondary school special education

teachers according to their employment sector. To do so, participants completed an online questionnaire. The results indicate that there are few differences in the duties of special education teachers across employment sectors.

Le système éducatif québécois est divisé selon deux secteurs de travail, soit le secteur public et le secteur privé (Ministère de l'Éducation du Québec, s.d.). L'une des différences entre ces deux secteurs de travail s'illustre par le fait que les écoles privées, contrairement aux écoles publiques, peuvent sélectionner les élèves qu'elles admettent. De plus, les écoles privées peuvent cesser la scolarisation d'un élève, si, par exemple, son comportement ou le développement de ses compétences ne correspondent plus aux standards de l'établissement scolaire (Gouvernement du Québec, 2020). L'une des conséquences de cette sélection est que la majorité des élèves vivant des difficultés scolaires serait alors scolarisée dans le système public. Pour l'année scolaire 2020-2021, si près de 80 % des élèves du secondaire étaient scolarisés dans le secteur public, environ 20 % d'entre eux étaient scolarisés dans le secteur privé (Institut de la statistique du Québec, 2021a). Ce système éducatif à deux vitesses aurait une incidence sur les risques de décrochage et de réussite éducative chez les élèves, puisque les classes des écoles publiques regrouperaient en trop grande proportion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Hurteau et Duclos, 2017). À ce sujet, la majorité des élèves HDAA sont scolarisés dans le secteur public (Institut de la statistique du Québec, 2021b). D'ailleurs, chaque centre de service scolaire et chaque école privée se doit d'adopter une politique concernant l'organisation des services éducatifs pour soutenir les élèves dits HDAA (Gouvernement du Québec, 2020). L'un des acteurs clés de l'inclusion des élèves HDAA est l'orthopédagogue (Boily et al., 2023; Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2023). Pour Langouët et Léger (1994), les différences entre le secteur privé et le secteur public modifient la tâche des professionnels scolaires. L'effet palmarès du classement des écoles privées influence aussi les perceptions des différents professionnels scolaires sur leurs fonctions (Lessard et Levasseur, 2007).

L'orthopédagogue est un professionnel en sciences de l'éducation spécialisé dans l'évaluation et l'intervention auprès des élèves HDAA (Brodeur et al., 2015; L'ADOQ, 2018). Au sein des écoles publiques et privées, les orthopédagogues ont la responsabilité de soutenir le développement de compétences et de favoriser la réussite de tous les élèves.

Or, il semble y avoir moins d'orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire et moins de travaux de recherche qui ont pour objet la pratique en orthopédagogie au secondaire en comparaison avec celle de l'orthopédagogie au primaire (Granger et al., 2021; Tremblay et Granger, 2020).

Au Canada, l'orthopédagogie est reconnue uniquement au Québec (Tremblay et Granger, 2018). Ailleurs au Canada, il est principalement question de « resource teacher », de « special needs teacher » ou de « special education teacher » (Tremblay et Granger, 2018). D'ailleurs, bien que Tremblay et Granger (2018) fassent valoir certaines ressemblances entre ces différents titres, les résultats de leur enquête mettent surtout de l'avant une grande diversité quant au déploiement de leurs fonctions. Ce faisant, il paraissait important de décrire la situation spécifique au Québec.

Les données recueillies par McLaughlin (2018) à propos de la tâche de l'orthopédagogue au secondaire montrent que cette dernière varie grandement d'un établissement scolaire à l'autre. Considérant que les secteurs public et privé sont des contextes différents, et ce, tout particulièrement à l'égard de l'inclusion des élèves HDAA (Institut de la statistique du Québec, 2021b), il est possible de formuler l'hypothèse que le travail de l'orthopédagogue diffère également selon le secteur dans lequel il travaille.

À ce jour, la plupart des travaux qui visaient à décrire la tâche de l'orthopédagogue ont essentiellement porté sur le contexte, les fonctions et les modalités de services à l'ordre d'enseignement primaire (Boily, 2020; Granger et al., 2021). Aussi, aucune étude n'a abordé les différences entre les secteurs privé et public. La portée de ce texte repose donc sur la description des rôles et des fonctions de l'orthopédagogue à l'ordre d'enseignement secondaire, tant au privé qu'au public. Pour décrire la tâche de l'orthopédagogue, il importe de l'analyser selon différents axes : le contexte de travail, les fonctions et les modalités des services mises en œuvre. Cette description est une étape préalable essentielle à la tenue de recherches visant à explorer les effets des pratiques sur les apprentissages des élèves et à poursuivre des recherches plus fines auprès des orthopédagogues du secondaire.

Contexte de travail de l'orthopédagogue au Québec

L'Office des professions du Québec (2014) rapporte qu'il y aurait une confusion quant à l'appellation d'emploi de l'orthopédagogue dans les différentes conventions collectives. Les résultats obtenus par Granger et al. (2021) permettent d'illustrer cette confusion. Dans cette étude descriptive,

les chercheurs ont fait passer un questionnaire électronique à plus de 130 orthopédagogues. Lorsque les personnes répondantes ont été interrogées quant à leur titre d'emploi, une grande variabilité a été observée : « orthopédagogue » (60 %), « orthopédagogue professionnel » (18 %), « enseignant orthopédagogue » (9 %), « enseignant en adaptation scolaire » (9 %) et « enseignant en dénombrement flottant » (4 %). Toutefois, seulement 17 % des personnes répondantes travaillaient à l'ordre d'enseignement secondaire. Bien que l'étude de Granger et al. (2021) avait pour objectif de broser un portrait du rôle et des fonctions des orthopédagogues du primaire et du secondaire, les résultats présentés ne permettent pas de contextualiser les variations quant au travail de l'orthopédagogue à l'ordre d'enseignement secondaire. De plus, la variabilité des appellations d'emploi soulève des questions quant aux fonctions et aux modalités de services orthopédagogiques mises en œuvre par les orthopédagogues.

De plus, les portraits du rôle et des fonctions des orthopédagogues ne donnent pas beaucoup de détails sur leur contexte de mise en œuvre (Granger et al., 2021; Office des professions du Québec, 2014). Ces données seraient pourtant nécessaires pour dresser un portrait précis de la tâche réelle des orthopédagogues selon les contextes où ils interviennent.

Fonctions des orthopédagogues

Selon Moreau (2015), il existe différents rôles qui sont souvent liés à l'appellation d'emploi au sein des écoles, par exemple orthopédagogue-conseil ou orthopédagogue professionnel. Ces rôles ou ces appellations d'emploi orientent les interventions des orthopédagogues (Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2023). En milieu scolaire, les fonctions, qui se déploient en différentes responsabilités et tâches, ont pour visée de permettre la réussite éducative de tous les élèves (Mittler, 2005). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008) a invité les universités québécoises à travailler à l'écriture d'un référentiel de compétences professionnelles en orthopédagogie, soit la façon d'exercer le rôle de l'orthopédagogue. Dans la foulée, l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec a publié le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015). Trois axes de compétences y sont proposés :

- Axe 1 – Évaluation-intervention spécialisées;
- Axe 2 – Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage;
- Axe 3 – Éthique, culture et développement professionnel.

De plus, en 2018, l'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ) a aussi proposé son *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Ce référentiel propose quatre domaines de compétences : 1) Évaluation-intervention, 2) Professionnalisme-éthique, 3) Collaboration-coopération et 4) Communication-gestion.

Les référentiels de compétences proposés par Brodeur et al. (2015) et par l'ADOQ (2018) sont similaires à l'exception de la compétence « gestion » ayant été ajoutée à la version publiée par l'ADOQ. Dans le cadre d'une étude menée par Ruberto et al. (2025), ces référentiels ont servi d'assises théoriques pour la mise en œuvre de groupes de discussion visant la description du travail d'orthopédagogue au secondaire. Les résultats issus de ces groupes de discussion ont alors permis de faire ressortir quatre fonctions déployées par les orthopédagogues et qui sont utilisées dans le cadre de la présente recherche : intervention, collaboration, évaluation et l'administration (ou la gestion).

1. Intervention.

La nature de l'intervention porte principalement sur l'apprentissage du français et des mathématiques, mais pas exclusivement (Granger et al., 2021; Ruberto et Beaulieu, 2025). En effet, les orthopédagogues déclarent aussi intervenir auprès des élèves pour soutenir le développement des compétences d'ordre méthodologique ainsi que les compétences en lien avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (Ruberto et Beaulieu, 2025). De plus, les orthopédagogues affirment accorder du temps à l'enseignement des stratégies d'autorégulation (Granger et al., 2021). Enfin, ces interventions doivent s'appuyer sur des moments de collaboration entre les différents acteurs impliqués auprès des élèves, dont les autres professionnels scolaires, les personnes enseignantes et les parents (Brodeur et al., 2015; Ruberto et al., 2025).

2. Collaboration.

L'inclusion scolaire modifie les fonctions de l'orthopédagogue (Granger et al., 2021). Ainsi, la vision de l'orthopédagogue au service des élèves à risque ou des élèves HDAA tend à changer, puisque l'orthopédagogue, par sa formation initiale en enseignement, peut non seulement soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés, mais également tous ceux évoluant au sein de la classe ordinaire (Ruberto et al., 2023). L'orthopédagogue joue un rôle de pivot dans la collaboration, se positionnant souvent entre la direction de l'établissement, les personnes enseignantes et les parents (Prud'homme, 2018; Ruberto et al., 2025; Tremblay et Granger, 2018).

Ainsi, souvent, il revient aux orthopédagogues de coordonner ce travail de collaboration autour des besoins des élèves afin de favoriser leur réussite (Brodeur et al., 2015). Si la collaboration est nécessaire pour l'intervention, elle l'est tout autant pour l'évaluation.

3. Évaluation.

Les travaux mettent de l'avant la nécessité d'opter pour une évaluation-intervention continue des élèves afin de favoriser la réussite éducative de tous (Desrochers, 2021). Ainsi, l'évaluation de l'orthopédagogue consiste à dépister les élèves HDAA (Granger et al., 2021), mais elle vise également à soutenir les apprentissages et à prévenir les difficultés en collaboration avec les différents acteurs scolaires (Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2023). Ces observations peuvent notamment être consignées dans le plan d'intervention (Myara, 2021). La mise en place du plan d'intervention fait partie de la fonction d'administration scolaire.

4. Administration.

Les orthopédagogues jouent un rôle important dans la planification, l'écriture et l'évaluation du plan d'intervention des élèves HDAA (Granger et al., 2021). Cependant, le rôle administratif des orthopédagogues dépasserait la coordination du plan d'intervention (Granger et al., 2021). En effet, les orthopédagogues accorderaient, par exemple, un temps important à remplir des formulaires pour l'attribution des aides technologiques et à gérer les prêts et les bris liés aux outils technologiques (Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2025).

Les quatre fonctions décrites dans la présente section – à savoir l'intervention, la collaboration, l'évaluation et l'administration – peuvent être mises en œuvre au sein de différents modèles de service d'orthopédagogie.

Modalités de service d'orthopédagogie

Selon Trépanier (2005; 2019), le choix des modalités du service d'orthopédagogie à mettre en place pour un élève HDAA devrait avoir comme ligne directrice la réponse à ses besoins, par une application cohérente de son plan d'intervention issu d'un travail de collaboration entre la personne qui enseigne à l'élève, ses parents, l'orthopédagogue et la direction de l'école.

Au Québec, il est stipulé dans l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique que chaque centre de services scolaire doit préciser ses modalités générales d'offre de service d'orthopédagogie (Gouvernement du Québec, 2020). Dans ce contexte, les orthopédagogues se doivent de collaborer,

notamment avec la direction et les enseignants, pour planifier la manière dont l'intervention sera mise en œuvre (Myara, 2021). Par exemple, un orthopédagogue pourrait privilégier une intervention directe auprès des élèves à l'extérieur de la classe (dénombrement flottant) ou à l'intérieur de la classe (coenseignement). Un autre orthopédagogue pourrait aussi intervenir de façon indirecte auprès des élèves pour répondre à leurs besoins (orthopédagogue-conseil). Ces différentes modalités du service d'orthopédagogie ainsi que les principaux avantages et les principales limites qui y sont associés sont présentés au tableau 1 (Pelgrims, 2012; Villa et al., 2013).

TABLEAU 1. *Description des modèles de service d'orthopédagogie*

Modèle	Définitions	Avantages	Limites
Coenseignement	Travail pédagogique, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs professionnels partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2003; Tremblay 2020).	Moins de difficultés liées au transfert des apprentissages comme l'élève demeure dans sa classe. L'orthopédagogue peut accompagner l'ensemble des élèves de la classe (et non pas seulement les élèves rencontrant des difficultés).	Temps pour la planification accrue, puisque les orthopédaugues et les personnes enseignantes doivent coplanifier les enseignements.
Dénombrement flottant	Intervention auprès d'un élève ou d'un sous-groupe d'élèves ciblés à l'extérieur de la classe (Trépanier, 2019).	Particulièrement efficace avec les élèves rencontrant des difficultés persistantes pour mettre en œuvre des interventions intensives et ciblées (Allington, 2011).	Difficulté de transfert des apprentissages réalisés dans le local de l'orthopédagogue vers la classe dans laquelle évolue l'élève (Péladeau et al., 2005).
Orthopédagogie-conseil	Conseille les personnes enseignantes pour intervenir auprès de leurs élèves, il ne met pas en place d'interventions (Trépanier, 2019).	Les conseils peuvent bénéficier à l'ensemble des élèves du groupe-classe et pourront être mis en œuvre tout au long de la carrière des personnes enseignantes (Trépanier, 2019).	Mis en œuvre seulement s'il y a des espaces-temps pour collaborer et s'il y a une ouverture de part et d'autre pour cette collaboration (Trépanier, 2019).

Pour l'ADOQ, l'orthopédagogue doit agir comme « agent pivot, comme médiateur entre l'apprenant, les objets de savoirs, de divers contextes d'enseignement-apprentissage et les différents intervenants scolaires ou extrascolaires gravitant autour de l'apprenant » (2018, p. 13). Ainsi, l'orthopédagogue doit s'adapter aux différents contextes dans lesquels il travaille (Office des professions du Québec, 2014). Dans ce texte, il est question des différences entre le secteur privé et le secteur public. À la lumière de ce qui a été présenté dans l'introduction, cet article vise à répondre aux objectifs spécifiques suivants :

1. Comparer le contexte dans lequel l'orthopédagogue évolue selon le secteur de travail;
2. Comparer le déploiement des fonctions des orthopédagogues selon le secteur de travail;
3. Comparer les modalités de service mises en œuvre par les orthopédagogues selon le secteur de travail.

MÉTHODOLOGIE

Ruberto et al. (2025) ont mené une recherche descriptive auprès de douze orthopédagogues qui a permis de décrire les fonctions et les modalités de service mises en œuvre par les orthopédagogues au secondaire. Les résultats de cette recherche descriptive ont aussi permis la création du questionnaire servant d'outil de collecte de données pour ce projet. Ce questionnaire comporte 51 questions réparties en cinq sections : profil des personnes répondantes (14 questions), les fonctions de l'orthopédagogue (20 questions), les modèles de services orthopédagogiques (11 questions), les tâches administratives (cinq questions) et leur opinion sur leur situation en tant qu'orthopédagogue travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire (une question).

Pour recruter des participants, un courriel a été envoyé aux Centres de services scolaires du Québec et aux différentes écoles privées. Ceux-ci devaient ensuite envoyer le questionnaire électronique aux orthopédagogues de leur établissement. Au total, 186 orthopédagogues du secondaire ont répondu au questionnaire au printemps de l'année 2022. Parmi toutes les réponses obtenues, 51 d'entre elles ont été écartées de la présente analyse puisqu'il était impossible de départager leurs réponses selon l'un ou l'autre des secteurs visés : cinq participants ont mentionné qu'ils travaillaient dans les secteurs public et privé, alors que 46 participants ont choisi de ne pas répondre à la question portant sur leur secteur de travail.

L'analyse comparative des résultats a donc été réalisée à partir des 135 questionnaires restants, dont 89 questionnaires d'orthopédagogues du secteur public et 46 provenant du secteur privé. Parmi les orthopédagogues du secteur public, 30 % des personnes répondantes avaient moins de 6 ans d'expérience, 36 % avaient entre 6 et 15 ans d'expérience, alors que 34 % avaient 16 ans et plus d'expérience. Quant aux orthopédagogues du secteur privé, 15 % des personnes répondantes avaient moins de 6 ans d'expérience, 50 % avaient entre 6 et 15 ans d'expérience et 35 % avaient 16 ans et plus d'expérience.

Enfin, il importe de préciser que les données disponibles ne représentent pas la proportion réelle d'orthopédagogues intervenant au secteur public et au secteur privé. En effet, il est estimé que 23 % des écoles secondaires seraient des établissements privés (Ministère de l'Éducation du Québec, 2025). Au sein de l'échantillon d'orthopédagogues ayant accepté de remplir le questionnaire, c'est 34 % des orthopédagogues qui sont issus du secteur privé. L'analyse des données a d'abord été effectuée séparément par secteur. Ensuite, il a été possible de faire une analyse thématique afin de comparer les résultats du secteur privé et du secteur public. Cette façon de faire a permis de ne pas atténuer le poids des participants du secteur public. Pour déterminer s'il y avait des différences entre les différents secteurs de travail, des analyses de variance, des tests *t* à échantillons indépendants et des tests du chi-deux ont été menés. Lorsque des différences significatives étaient observées, des analyses post-hoc deux à deux (comparaisons multiples de Bonferroni) ont été effectuées.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en fonction des trois objectifs spécifiques de la recherche décrits plus tôt : 1) comparer le contexte dans lequel l'orthopédagogue évolue selon le secteur de travail, 2) comparer le déploiement des fonctions des orthopédagogues selon le secteur de travail et 3) comparer les modalités de service mises en œuvre par les orthopédagogues selon le secteur de travail.

Objectif spécifique 1 : Comparer le contexte dans lequel l'orthopédagogue évolue selon le secteur de travail

Titre de l'emploi

Les orthopédagogues ont d'abord été questionnés sur le titre de l'emploi qu'elles occupent. Les résultats montrent qu'il existe différents titres d'emploi pour parler des orthopédagogues dans les écoles. Parmi ces différentes appellations, trois d'entre elles sont plus fréquemment utilisées. En effet, la majorité des personnes répondantes se disent « orthopédagogue », « orthopédagogue professionnel » ou « enseignant orthopédagogue », et ce, tant dans le secteur privé que dans le secteur public. Une minorité de personnes répondantes ont dit avoir une autre appellation d'emploi comme « intervenante en adaptation scolaire » ou « enseignante HDAA ».

Proportion d'orthopédagogues déclarant intervenir à chaque niveau scolaire selon le secteur de travail

La figure 1 présente la proportion d'orthopédagogues déclarant travailler à chacun des niveaux scolaires (1^{re} secondaire, 2^e secondaire, 3^e secondaire, 4^e secondaire, 5^e secondaire) en fonction du secteur de travail (public, privé). Il importe de mentionner que les personnes répondantes pouvaient sélectionner plus d'un niveau scolaire. Par exemple, un orthopédagogue pouvait répondre qu'il travaillait à la fois auprès d'élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire. C'est pour cette raison que les pourcentages ne totalisent pas 100 %.

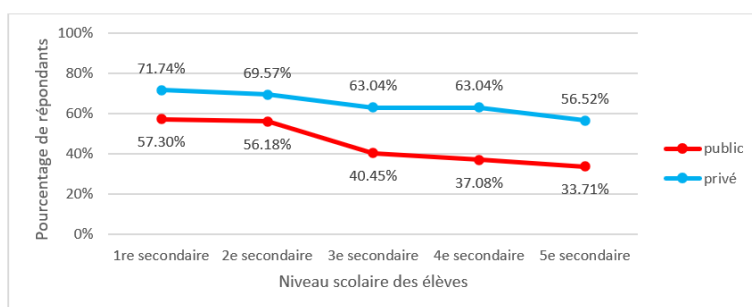


FIGURE 1. *Proportion de personnes répondantes selon le secteur de travail et selon le ou les niveaux scolaires des élèves auprès desquels ils interviennent*

Pour déterminer si les résultats obtenus au secteur privé et au secteur public se différencient, une ANOVA à deux facteurs a été effectuée en considérant le secteur (public, privé) comme facteur intersujet, alors que le niveau scolaire (1^{re} secondaire, 2^e secondaire, 3^e secondaire, 4^e secondaire, 5^e secondaire) a été considéré comme un facteur intrasujet. L'ANOVA montre qu'il n'y a pas d'interaction entre le secteur et le niveau scolaire, $F(4 ; 532) = ,682$; $p = ,605$, $\eta^2 = ,005$. Indépendamment du niveau scolaire, la proportion d'interventions est plus élevée chez les orthopédagogues du secteur privé que celle du secteur public, $F(1 ; 133) = 9,473$; $p = ,003$, $\eta^2 = ,066$. Enfin, indépendamment du secteur, l'effet du niveau scolaire ne diffère pas, $F(4 ; 532) = 6,236$; $p < ,001$, $\eta^2 = ,045$.

De manière plus précise, les analyses post-hoc deux à deux (comparaisons multiples de Bonferroni) montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre la proportion d'orthopédagogues déclarant intervenir auprès d'élèves de 1^{re} et 2^e secondaire ($p = 1,000$), auprès d'élèves de 1^{re} et 3^e secondaire ($p = ,291$) ainsi qu'auprès d'élèves de 1^{re} et 4^e secondaire ($p =$

,137). Cependant, la proportion d'orthopédagogues déclarant intervenir auprès d'élèves de la 1^{re} secondaire est significativement plus élevée que la proportion d'orthopédagogues intervenant auprès d'élèves de 5^e secondaire ($p = ,013$). Il en va de même pour la proportion d'orthopédagogues déclarant travailler auprès d'élèves de 2^e secondaire; celle-ci étant significativement plus élevée que la proportion d'orthopédagogues intervenant auprès d'élèves de 5^e secondaire ($p = ,019$). Enfin, aucune différence n'est observée entre l'intervention effectuée auprès d'élèves de 2^e et de 4^e secondaire ($p = ,210$), auprès d'élèves de 3^e et 4^e secondaire ($p = 1,000$), auprès d'élèves de 3^e et 5^e secondaire ($p = ,394$), ainsi qu'auprès d'élèves de 4^e et 5^e secondaire ($p = ,457$).

Objectif spécifique 2 : Comparer le déploiement des fonctions des orthopédagogues selon le secteur de travail

La figure 2 représente la proportion de la tâche des orthopédagogues allouée à chacune des quatre fonctions présentées dans le cadre conceptuel : l'intervention, l'évaluation, la collaboration et l'administration.

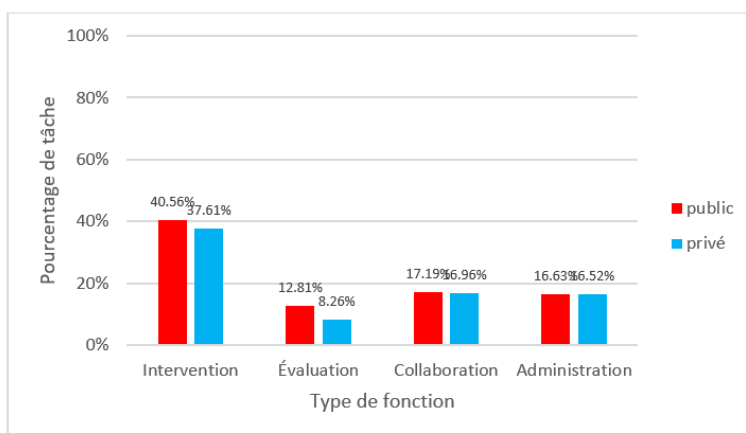


FIGURE 2. Pourcentage moyen de la tâche pour chaque fonction selon le secteur de travail

Pour déterminer si les résultats obtenus au secteur privé et au secteur public se différencient, une ANOVA à deux facteurs a été effectuée en considérant le secteur (public, privé) comme facteur intersujet, alors que la fonction déployée (intervention, évaluation, collaboration et administration) a été considérée comme un facteur intrasujet. L'ANOVA montre qu'il n'y a pas d'interaction entre le secteur et le déploiement de la fonction, $F(3 ; 399) = ,451$; $p = ,717$, $\eta^2 = ,003$. De plus, aucun effet du

secteur de travail n'est observé, $F(1 ; 133) = 1,042 ; p = ,309, \eta^2 = ,008$, mais indépendamment du secteur, le déploiement de la fonction diffère $F(3 ; 399) = 60,341 ; p < ,001, \eta^2 = ,312$.

Les analyses post-hoc deux à deux (comparaisons multiples de Bonferroni) montrent que l'intervention prend une place significativement plus grande que les autres fonctions ($p < ,001$, dans les trois cas), et ce, peu importe le secteur de travail. L'évaluation est significativement moins déployée que la collaboration ($p < ,001$) et l'administration ($p = ,001$). Enfin, la collaboration et l'administration prennent une place qui est similaire au sein de la tâche des orthopédagogues ($p = 1,000$).

Caractéristiques du déploiement de la fonction « intervention »

La figure 3 présente les compétences que les orthopédagogues déclarent développer lorsqu'ils interviennent auprès des élèves. Des tests t sur échantillon indépendants montrent qu'il n'y a aucune différence en fonction du secteur de travail pour les compétences en français, $t(133) = ,682 ; p = ,497$, en mathématiques, $t(133) = ,565 ; p = ,573$, les compétences d'ordre méthodologique, $t(133) = -,589 ; p = ,557$, et les compétences liées à l'appropriation des TIC, $t(133) = ,255 ; p = ,799$.

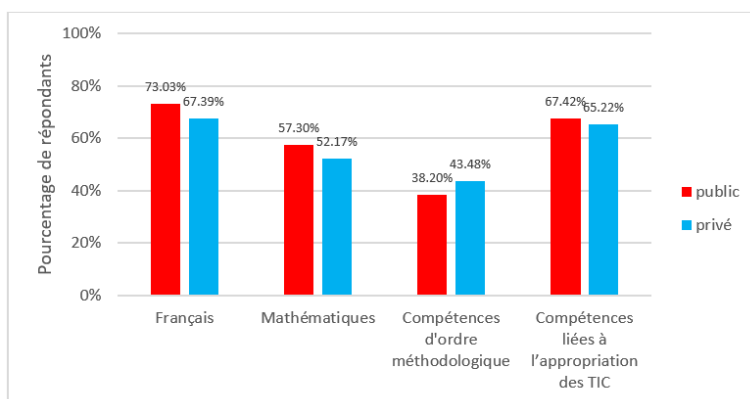


FIGURE 3. *Pourcentage de répondants selon le secteur de travail et selon les disciplines ciblées par leurs interventions*

La figure 4 présente la proportion d'orthopédagogues ciblant chacune des trois compétences en français lors de leur intervention auprès des élèves. Les résultats aux tests t sur échantillons indépendants montrent que les orthopédagogues interviennent autant sur la compétence « lire et apprécier des textes variés » au secteur privé qu'au secteur public, $t(133) = -,384 ; p = ,701$. Il en va de même pour la compétence « écrire des textes variés »,

$t(133) = ,404$; $p = ,687$ et la compétence « communiquer oralement », $t(114,988) = 1,408$; $p = ,162$. Il ne semble donc pas y avoir de différences selon le secteur de travail en lien avec les compétences ciblées en français lors de l'intervention.

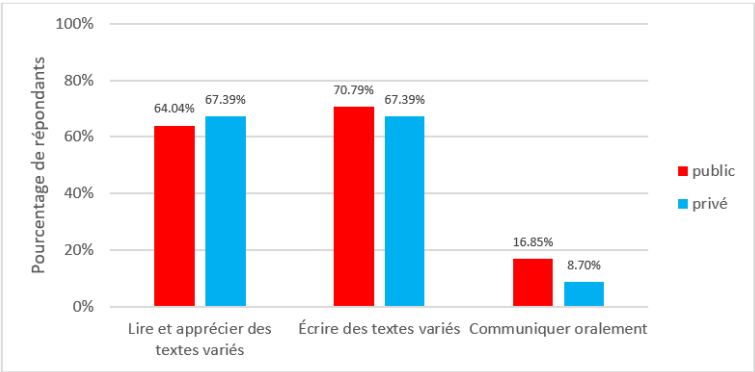


FIGURE 4. Pourcentage de personnes répondantes selon le secteur et selon les compétences en français

La figure 5 illustre la proportion d'orthopédagogues ciblant chacune des trois compétences en mathématiques. Les résultats aux tests t montrent qu'il n'y a pas de différence significative selon le secteur d'activité entre la proportion d'orthopédagogues disant viser le déploiement de la compétence « résoudre une situation-problème mathématique », $t(133) = ,900$; $p = ,370$, de la compétence « raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques », $t(133) = 1,033$; $p = ,304$, et de la compétence « communiquer à l'aide du langage mathématique », $t(133) = ,381$; $p = ,704$.

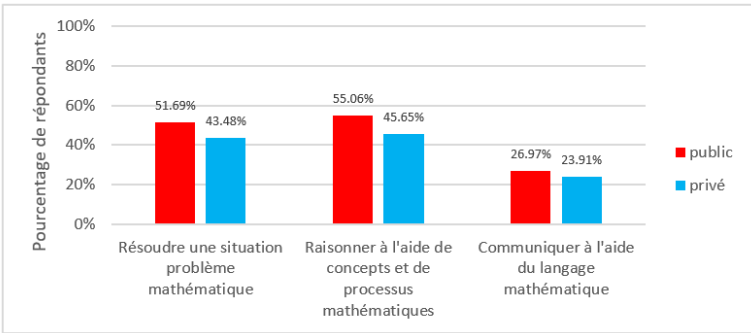


FIGURE 5. Pourcentage de répondants selon le secteur de travail et selon les compétences en mathématiques

La figure 6 présente la proportion d'orthopédagogues ciblant le développement de certaines compétences d'ordre méthodologique. Les résultats aux tests t montrent qu'il n'y a pas de différence significative selon le secteur de travail en lien avec la proportion d'orthopédagogues qui ciblent le développement des compétences associées à la prise de notes, $t(82,003) = -1,162$; $p = ,248$, à la gestion du temps, $t(133) = -,357$; $p = ,722$, et à l'organisation, $t(82,842) = -1,642$; $p = ,104$.

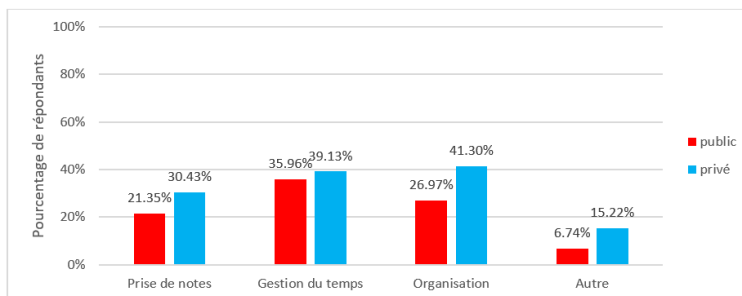


FIGURE 6. Pourcentage de personnes répondantes selon le secteur de travail et selon les compétences d'ordre méthodologique ciblées par l'intervention

La figure 7 montre la proportion d'orthopédagogues ciblant le développement de certaines compétences liées à l'appropriation des TIC par les élèves. Les résultats aux tests t montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre la proportion d'orthopédagogues travaillant dans les secteurs public et privé qui ciblent l'appropriation technique des outils numériques, $t(133) = -,422$; $p = ,674$, et l'appropriation des fonctions d'aide à l'apprentissage, $t(133) = ,124$; $p = ,902$.

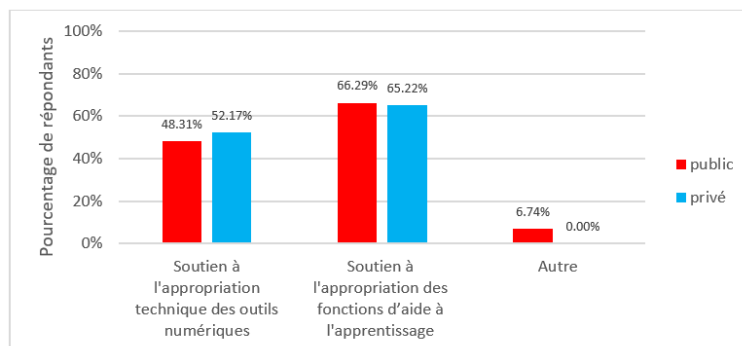


FIGURE 7. Pourcentage de personnes répondantes selon le secteur de travail et selon les compétences liées à l'appropriation des TIC ciblées par l'intervention

Caractéristiques du déploiement de la fonction « collaboration »

Tant au secteur privé qu'au secteur public, lorsque les orthopédagogues déclarent collaborer, elles collaborent avec les personnes enseignantes, les parents, la direction et les autres professionnels. Les orthopédagogues ont été invités à décrire le contexte le plus fréquent dans lequel se déroule la collaboration avec les différents acteurs avec lesquels ils sont appelés à travailler, soit les personnes enseignantes, la direction, les autres professionnels et les parents. Parmi les choix proposés, les orthopédagogues avaient l'option de répondre que les conditions de collaboration étaient « déterminées » (ex. : rencontre-cycle, moments de concertation fixes, etc.), « plus ou moins déterminées » (ex. : de façon parfois informelle) ou « variables » (ex. : sur l'heure du diner, lors de pauses, etc.). Le tableau 2 présente les conditions de collaboration selon le secteur de travail et selon les différents acteurs.

TABLEAU 2. Conditions de collaboration les plus fréquentes selon le secteur de travail et selon les différents acteurs.

Conditions de collaboration	Secteur public	Secteur privé
Avec la personne enseignante		
Conditions déterminées	16,85 %	17,39 %
Conditions plus ou moins déterminées	24,72 %	34,78 %
Conditions variables	41,57 %	32,61 %
Non-réponse	16,85 %	15,22 %
Avec les parents		
Conditions déterminées	21,35 %	32,61 %
Conditions plus ou moins déterminées	28,09 %	32,61 %
Conditions variables	33,71 %	17,39 %
Non-réponse	16,85 %	17,39 %
Avec la direction		
Conditions déterminées	22,47 %	26,09 %
Conditions plus ou moins déterminées	30,34 %	39,13 %
Conditions variables	30,34 %	19,57 %
Non-réponse	16,85 %	15,22 %
Avec les autres professionnels		
Conditions déterminées	23,60 %	28,26 %
Conditions plus ou moins déterminées	35,96 %	32,61 %
Conditions variables	23,60 %	21,74 %
Non-réponse	16,85 %	17,39 %

Quatre tests chi-deux ont été menés pour déterminer si les conditions de mise en œuvre de la collaboration de l'orthopédagogue avec les différents acteurs (personnes enseignantes, parents, direction, autres professionnels) se différencient selon le secteur de travail. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence entre les conditions de collaboration, et ce, que ce soit pour la collaboration avec les personnes enseignantes, $\chi^2 = 1,709$; $df = 2$, $p = ,426$, $V = ,123$, avec les parents, $\chi^2 = 4,613$; $df = 2$, $p = ,100$, $V = ,203$, avec la direction, $\chi^2 = 2,167$; $df = 2$, $p = ,338$, $V = ,138$, et avec les autres professionnels, $\chi^2 = 4,613$, $df = 2$, $p = ,100$, $V = ,203$.

Caractéristiques du déploiement de la fonction « évaluation »

Pour décrire le déploiement de la fonction « évaluation », les orthopédagogues ont été invités à répondre à la section suivante : « Lorsque vous évaluez ou lorsque vous contribuez à l'évaluation des apprentissages, quelle(s) tâche(s) effectuez-vous? » Les réponses à cette question sont présentées dans la figure 8. Les orthopédagogues ayant coché la case « autre » ont indiqué qu'ils vérifiaient les acquis des élèves, qu'ils identifiaient les ressources supplémentaires dont ils avaient besoin et qu'ils effectuaient des évaluations standardisées.

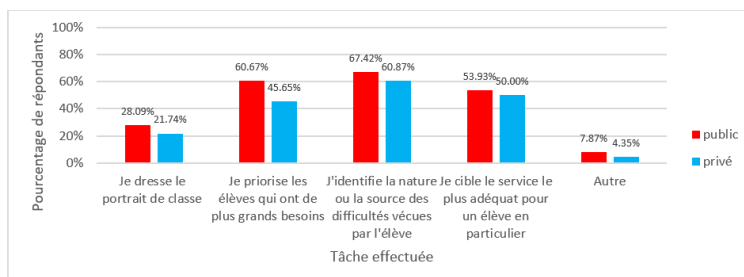


FIGURE 8. Pourcentage de personnes répondantes selon le secteur de travail et selon les tâches associées à l'évaluation

Les résultats aux tests t montrent qu'il n'y a pas de différences significatives selon le secteur de travail en lien avec la proportion d'orthopédagogues dressant un portrait de classe lors de l'évaluation, $t(133) = ,794$; $p = ,429$, priorisant les élèves qui ont de plus grands besoins lors de l'évaluation, $t(133) = 1,670$; $p = ,097$, identifiant la nature ou la source des difficultés vécues par l'élève lors de l'évaluation, $t(133) = ,753$; $p = ,453$, et ciblant le service le plus adéquat pour un élève particulier lors de l'évaluation, $t(133) = ,431$; $p = ,667$. En résumé, il n'y a pas de différence selon le secteur en lien avec les tâches liées à l'évaluation mises en œuvre par les orthopédagogues.

Caractéristiques du déploiement de la fonction « administration »

La planification, l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'intervention individualisés sont une part importante de la fonction « administration » des orthopédagogues. Le tableau 3 illustre le nombre moyen de plans d'intervention pris en charge par chaque orthopédagogue.

TABLEAU 3. Nombre de plans d'intervention à gérer selon le secteur de travail

Nombre de plans d'intervention	Pourcentage de personnes répondantes (%)	
	Secteur public	Secteur privé
1 à 80	39,33	26,09
81 à 160	16,85	28,26
161 et plus	14,61	10,87
Aucun	4,49	15,22
Sans réponse	24,72	19,57

Pour vérifier s'il y avait des différences quant à la gestion des plans d'intervention des orthopédagogues selon le secteur de travail, un test chi-deux a été calculé. Le test chi-deux montre qu'il n'y a pas de différence significative en lien avec le nombre de plans d'intervention à gérer par chacune des personnes répondantes selon le secteur de travail, $\chi^2 = 6,435$; $df = 3$, $p = ,092$, $V = ,249$.

Les responsabilités assignées à l'orthopédagogue en lien avec la gestion du matériel informatique en fonction du secteur de travail sont présentées au sein de la figure 9. Les résultats au test t montrent que, tant au secteur public qu'au secteur privé, il n'y a pas de différences significatives entre la proportion d'orthopédagogues qui distribuent et récupèrent les ordinateurs, $t(98,762) = 1,821$; $p = ,072$, qui assure le prêt de matériel, $t(133) = ,252$; $p = ,801$, et qui planifie l'achat de matériel, $t(133) = -,793$; $p = ,429$. Par contre, il y a une plus grande proportion d'orthopédagogues du secteur privé que d'orthopédagogues du secteur public qui n'ont aucune responsabilité d'ordre administratif, $t(75,616) = -2,051$; $p = ,044$.

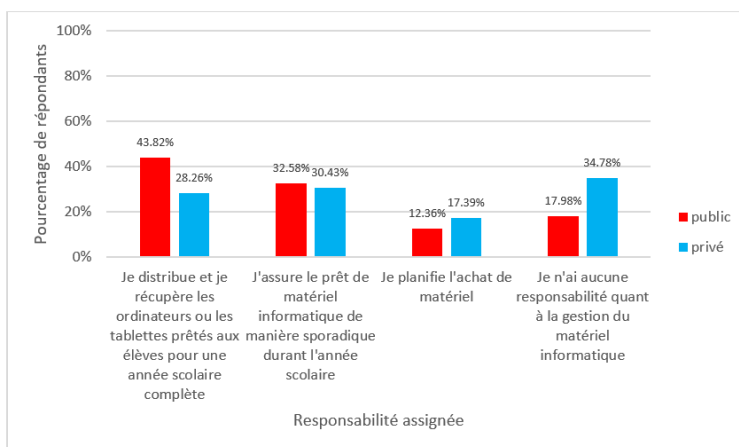


FIGURE 9. Responsabilités quant à la gestion du matériel informatique selon le secteur de travail

Objectif spécifique 3 : Comparer les modalités de service mises en œuvre par les orthopédagogues selon le secteur de travail

Pour cette partie, quatre modalités sont analysées, soit le coenseignement, le dénombrement flottant individuel, le dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves et l'orthopédagogie-conseil.

Coenseignement

La figure 10 présente la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le coenseignement en fonction du secteur de travail privé ou public. Un test chi-deux a permis de montrer qu'il n'y a pas de différences quant à la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le coenseignement selon le secteur de travail, $\chi^2 = 6,670$; $df = 5$, $p = ,246$, $V = ,246$. La figure 10 montre que le coenseignement est davantage mis en œuvre quelques fois par année et jamais par les orthopédagogues, tant du secteur privé qu'au secteur public.

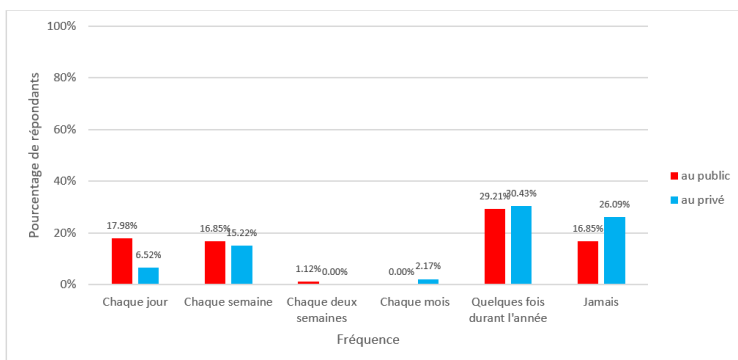


FIGURE 10. *Fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le coenseignement selon le secteur de travail*

Les orthopédagogues ont ensuite été interrogés quant aux différents rôles qu'ils peuvent jouer lorsqu'ils sont appelés à faire du coenseignement. D'une part, le rôle lié au coenseignement le plus mis en œuvre par les orthopédagogues est de soutenir les élèves en difficulté inclus dans la classe. D'autre part, le rôle lié au coenseignement le moins mis en œuvre par les orthopédagogues est d'enseigner une leçon devant la classe. Ces deux constats sont valables tant pour les orthopédagogues du secteur privé que du secteur public.

Dénombrement flottant individuel

La figure 11 décrit la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant en individuel selon le secteur de travail. Un test chi-deux a été utilisé pour vérifier s'il y a des différences quant à la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant avec un seul élève selon le secteur de travail. Ce test a permis de montrer qu'il y a des différences significatives $\chi^2 = 19,704$; $df = 5$, $p = ,001$, $V = ,423$. La figure 11 montre que les orthopédagogues du secteur privé mettent davantage en œuvre cette modalité chaque jour, alors que les orthopédagogues du secteur public mettent davantage en œuvre cette modalité chaque semaine.

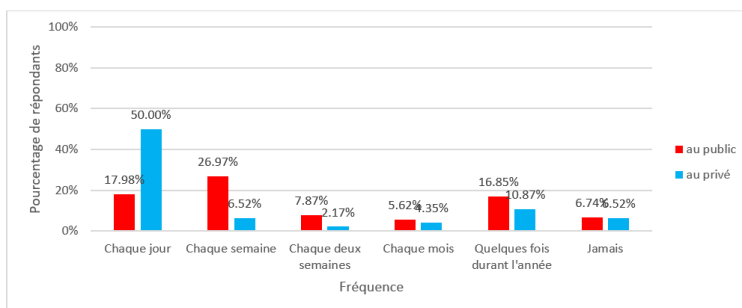


FIGURE 11. *Fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant individuel selon le secteur de travail*

Enfin, les orthopédagogues ont été invités à décrire les différents contextes dans lesquels ils sont appelés à faire du dénombrement flottant en individuel (ex. : lorsque l'horaire de l'élève permet uniquement des interventions selon ce modèle de service, pour soutenir les élèves lors des périodes d'examen, pour faire le dépistage en début d'année, etc.). L'analyse de leurs réponses montre que le dénombrement flottant en individuel est similaire selon leur secteur de travail.

Dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves

La figure 12 décrit la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves selon leur secteur de travail. Un test khi-deux a permis de vérifier qu'il n'y a pas de différences quant à la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves selon le secteur de travail, $\chi^2 = 7,232$; $df = 5$, $p = ,204$, $V = ,259$. La figure 12 montre que cette modalité de service est davantage mise en œuvre chaque jour ou chaque semaine, et ce, tant au secteur public qu'au secteur privé.

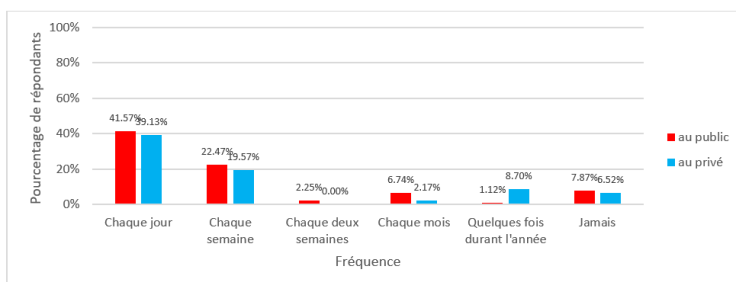


FIGURE 12. *Fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves selon le secteur de travail*

Orthopédagogue-conseil

La figure 13 décrit la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre l'orthopédagogie-conseil selon leur secteur de travail. Un test khi-deux a permis de vérifier qu'il n'y a pas de différences quant à la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre l'orthopédagogie-conseil selon le secteur de travail, $\chi^2 = 2,744$; $df = 5$, $p = ,739$, $V = ,158$. La figure 13 montre que l'orthopédagogie-conseil est davantage mise en œuvre chaque jour et chaque semaine par les orthopédagogues tant au secteur privé qu'au secteur public.

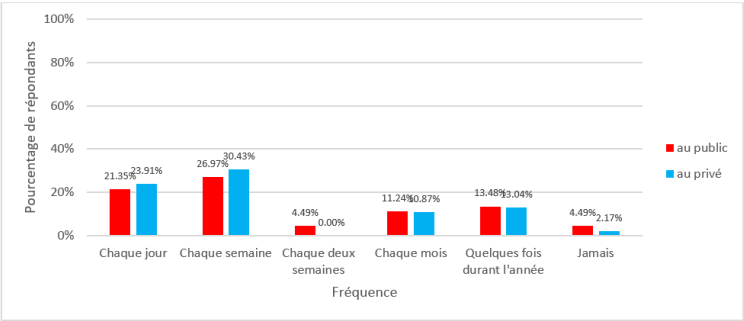


FIGURE 13. Fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre l'orthopédagogie-conseil selon le secteur de travail

Synthèse des résultats

Le tableau 4 présente la synthèse des résultats en fonction des trois objectifs spécifiques de recherche.

TABLEAU 4. Synthèse des résultats en fonction des différents secteurs de travail

Faits saillants	
Objectif 1	
Titre d'emploi	La majorité des personnes répondantes se disent « Orthopédagogue », « Orthopédagogue professionnel » ou « Enseignant-orthopédagogue » dans les deux secteurs.
Offre de service	Plus de services sont offerts aux élèves de 1 ^{re} et 2 ^e secondaire comparativement aux élèves de 5 ^e secondaire dans les deux secteurs.
Objectif 2	
Intervention	L'intervention est la fonction la plus prévalente dans les deux secteurs. Il n'y a pas de différence en fonction du secteur de travail pour les différentes compétences ciblées par l'intervention.
Collaboration	Les conditions de collaboration sont généralement semblables d'un secteur à l'autre, peu importe l'acteur scolaire avec lequel l'orthopédagogue collabore.
Évaluation	L'évaluation est la fonction la moins prévalente dans les deux secteurs. Les tâches liées à l'évaluation sont semblables dans les deux secteurs.
Administration	Le nombre de plans d'interventions à gérer par les orthopédaogues est semblable dans les deux secteurs. Il y a une plus grande proportion des orthopédaogues du secteur privé que des orthopédaogues du secteur public qui n'ont aucune tâche administrative. Les tâches liées à l'administration sont semblables dans les deux secteurs.
Objectif 3	
Coenseignement	La modalité est mise en œuvre aussi fréquemment dans les deux secteurs. Elle est plus fréquemment mise en œuvre <i>quelques fois par année</i> ou <i>jamais</i> au sein des deux secteurs.
Dénombrement flottant (un élève)	La modalité est mise en œuvre plus fréquemment au secteur privé qu'au public. Elle est plus fréquemment mise en œuvre <i>chaque jour</i> par les orthopédaogues du secteur privé alors qu'elle est plus fréquemment mis en œuvre <i>chaque semaine</i> par les orthopédaogues du secteur public.
Dénombrement flottant (sous-groupe d'élèves)	La modalité est mise en œuvre aussi fréquemment dans les deux secteurs. Elle est plus fréquemment mise en œuvre <i>chaque jour</i> ou <i>chaque semaine</i> au sein des deux secteurs.
Orthopédagogie-conseil	La modalité est mise en œuvre aussi fréquemment dans les deux secteurs. Elle est plus fréquemment mise en œuvre par les orthopédaogues <i>chaque jour</i> ou <i>chaque semaine</i> au sein des deux secteurs

DISCUSSION

L'objectif principal de cette étude était de décrire la tâche des orthopédaogues du secondaire selon leur secteur de travail (public ou privé). Les résultats de la présente recherche mettent en lumière les ressemblances et les différences dans la tâche de l'orthopédagogue en fonction de leur secteur de travail. Pour réfléchir à l'offre de service dans

une optique de réussite éducative de tous les élèves, il importe de faire le portrait de la situation actuelle dans les écoles en fonction du secteur de travail. Ce portrait est nécessaire afin de contribuer à la réorganisation des services dans une perspective inclusive et prenant en compte les particularités associées à l'orthopédagogie à l'ordre d'enseignement secondaire.

Les ressemblances et les différences sont discutées en fonction des trois objectifs spécifiques de recherche. Les limites de l'étude et les perspectives de recherche sont également présentées.

Comparer le contexte de travail des orthopédagogues selon leur secteur de travail

D'abord, tant au secteur public qu'au secteur privé, les titres d'emploi sont variés, mais les plus fréquents sont « orthopédagogue », « orthopédagogue professionnel » ou « enseignant orthopédagogue ». Ces résultats abondent d'ailleurs dans le même sens que ceux évoqués par Granger et al. (2021). Ces appellations ne témoignent pas nécessairement d'une expertise spécifique ou ne permettent pas d'établir avec précision ce qui est demandé par le titre d'emploi. Ainsi, l'appellation d'emploi serait plutôt tributaire de l'employeur, c'est-à-dire du Centre de services scolaire pour les orthopédagogues travaillant au secteur public ou de la direction de l'établissement pour les orthopédagogues travaillant au secteur privé. Cette variabilité observée par rapport au titre de l'emploi peut contribuer à la confusion quant au rôle et aux fonctions déployées par les orthopédagogues dans le cadre de leur travail (Prud'homme, 2018).

Une autre similarité observée entre les secteurs public et privé est que les orthopédagogues travaillent davantage auprès des élèves du premier cycle du secondaire qu'auprès des élèves de la fin du secondaire. Ce résultat est cohérent avec la volonté du gouvernement de miser sur la poursuite des interventions mises en œuvre au primaire auprès des élèves (MEES, 2017). La visée de cette intervention tôt dans la scolarisation, ici au début du secondaire, est souvent la prévention des difficultés (Trépanier, 2019). Par exemple, au primaire, les services offerts aux élèves HDAA sont surtout déployés auprès des enfants d'âge préscolaire et du premier cycle du primaire (Beaulieu, 2019). Le même raisonnement semble avoir été appliqué, mais, cette fois, quant à la répartition des services orthopédagogiques offerts aux élèves évoluant à l'ordre d'enseignement secondaire, et ce, tant au secteur public qu'au secteur privé.

Comparer le déploiement des fonctions des orthopédagogues selon le secteur de travail

L'intervention est la fonction qui serait la plus déployée par les orthopédagogues, peu importe le secteur de travail. Quant aux fonctions collaboration et administration, les orthopédagogues déclarent y accorder sensiblement la même proportion du temps restant. Enfin, l'évaluation est la fonction pour laquelle les orthopédagogues accordent le moins de temps. Bien que les données recueillies montrent que l'intervention est la fonction la plus prévalente au sein de la tâche des orthopédagogues comparativement à la collaboration, à l'administration et à l'évaluation, cela ne veut pas nécessairement dire que les orthopédagogues accordent moins d'importance à ces trois fonctions. Cela signifie peut-être que le déploiement de l'administration, de la collaboration et de l'évaluation pourrait servir d'assise pour orienter les interventions. En effet, de plus en plus d'études tendent à montrer que, pour intervenir de manière précise et efficace, il importe que l'intervention soit basée sur un travail de collaboration et d'évaluation (Myara, 2021; Prud'homme, 2018). Il serait important de mener des projets de recherche pour explorer les raisons pour lesquelles les orthopédagogues semblent allouer plus de temps à l'intervention comparativement aux autres fonctions.

La façon dont les fonctions sont déployées diffère très peu selon le secteur de travail des orthopédagogues. Ainsi, à la lecture des travaux de McLaughlin (2018) voulant que la tâche de l'orthopédagogue varie beaucoup d'un établissement à un autre, il aurait été cohérent que la façon dont leurs fonctions sont déployées soit très différente selon le secteur. Or, les résultats de la présente étude montrent le contraire; le déploiement ne semble pas beaucoup varier selon le secteur de travail des orthopédagogues. De plus, comme il n'y a pas de différence significative en lien avec le nombre de plans d'intervention gérés par les orthopédagogues selon le secteur, il est permis de faire l'hypothèse que les orthopédagogues déploient leurs fonctions avec le même nombre d'élèves peu importe le secteur. Or, 80 % des élèves HDAA sont scolarisés dans le secteur public (Institut de la statistique du Québec, 2021b). Comme le déploiement des fonctions et le nombre de plans d'interventions à gérer ne sont pas significativement différents selon le secteur de travail, une question peut être soulevée. Est-ce que certains élèves HDAA au public ne reçoivent pas de services en orthopédagogie? Cette question semble tout à fait à propos et cohérente avec les résultats de Boily et al. (2023). En effet, dans leur recension intégrative, les autrices mettent de l'avant que les orthopédagogues dénotent le manque de ressources humaines et matérielles pour soutenir pleinement la réussite des élèves. De la même

façon, les orthopédagogues mentionnent faire face à une situation de surcharge considérant que le nombre trop important d'élèves à suivre complexifie leur travail. Autrement dit, ces orthopédagogues n'auraient pas le temps de déployer leurs fonctions auprès de l'ensemble des élèves qui devraient recevoir des services en orthopédagogie.

Enfin, l'une des rares différences observées entre les deux secteurs est que près de 35 % des orthopédagogues du secteur privé déclarent ne pas avoir de responsabilité administrative, contrairement à 18 % des orthopédagogues du secteur public. Comme une proportion importante d'orthopédagogues du secteur privé n'a pas de responsabilités sur le plan administratif, il serait intéressant dans des recherches futures de décrire spécifiquement le déploiement des fonctions de ces orthopédagogues n'ayant pas de responsabilités administratives et de vérifier si l'état de surcharge décrit par Boily et al. (2023) est aussi vécu dans leur situation. Par exemple, il serait intéressant de décrire si l'allègement de responsabilité administrative leur permet d'augmenter la fréquence des interventions auprès des élèves HDAA ou favorise la mise à l'horaire plus fréquente d'occasions de collaboration déterminées avec les différents acteurs.

Comparer les modalités de service mises en œuvre par les orthopédagogues selon le secteur de travail

Les modalités de service sont généralement mises en œuvre aussi fréquemment dans les deux secteurs, il n'y a pas de différence significative, à l'exception du dénombrement flottant en individuel. En effet, pour cette modalité de service, il est observé que les orthopédagogues du secteur privé déclarent faire du dénombrement flottant avec un élève plus fréquemment que les orthopédagogues du secteur public chaque jour. Les orthopédagogues du secteur public mettent en œuvre cette modalité davantage chaque semaine. Sachant qu'il y a moins d'orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire qu'à l'ordre d'enseignement primaire (Granger et al., 2021; Tremblay et Granger, 2020) et que le dénombrement flottant en individuel est la modalité qui permet d'offrir des services auprès d'un nombre restreint d'élèves, il est permis de se questionner sur le choix de mettre en œuvre cette modalité de manière quotidienne au secteur privé et hebdomadaire au secteur public. En cohérence, le coenseignement, une modalité de service qui permet d'offrir du service à un nombre plus grand d'élèves, est mis en œuvre au sein des deux secteurs peu fréquemment, soit quelques fois par année ou jamais. Il serait intéressant de mener des projets de recherche pour comprendre les raisons qui poussent les orthopédagogues du

secondaire à privilégier des modalités de service plus individualisées, à l'extérieur de la classe, au détriment de modalités de service plus inclusives, à l'intérieur de la classe.

Limites et perspectives de recherche

Une des limites de cette étude concerne la taille de l'échantillon étudié qui était composé de 135 orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire dans deux secteurs différents, à savoir le public et le privé. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour valider et approfondir ce premier portrait comparatif du contexte de travail des orthopédagogues à l'ordre d'enseignement secondaire selon leur secteur de travail.

En continuité, d'autres recherches devront être menées pour mieux comprendre les enjeux qui se posent au sein des écoles et des centres de services scolaires quant à l'organisation du service d'orthopédagogie à l'ordre d'enseignement secondaire. Pour peindre un portrait plus précis de la situation, il serait souhaitable de corroborer les propos des orthopédagogues par des observations effectuées sur le terrain. Également, il serait pertinent d'interroger les personnes enseignantes et les directions d'école afin de recueillir les points de vue des différents acteurs impliqués dans la collaboration avec les orthopédagogues et d'évaluer les effets sur les élèves.

En conclusion, peu de recherches s'intéressent spécifiquement à décrire la tâche de l'orthopédagogue au secondaire. Ces études sont d'autant plus rares lorsque la tâche de l'orthopédagogue est comparée selon les différents secteurs de travail. Nos résultats montrent qu'il y a peu de variabilité dans le déploiement de la tâche des orthopédagogues entre les différents secteurs de travail (école publique et école privée). Ce faisant, il importe de continuer de documenter les fonctions et les besoins des orthopédagogues en contexte de collaboration au secondaire afin de revoir l'offre de service dans une perspective de réussite éducative de tous les élèves.

RÉFÉRENCES

- Allington, R. L. (2011). What at-risk readers need. *Educational Leadership*, 68(6), 40–45.
- Beaulieu, J. (2019). Interventions orthopédagogues intensifiées et individualisées pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ayant des difficultés importantes ou persistantes. Dans N. Trépanier (dir.) *Des modèles de service d'orthopédagogie* :

une typologie et des considérations pour l'organisation des services et des interventions en contexte d'inclusion scolaire (p. 117-132). Les Éditions JFD.

Boily, E. (2020). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14341/>

Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. et Baron, M.-P. (2023). Enjeux liés au rôle et aux fonctions de l'orthopédagogue en milieu scolaire en contexte d'éducation inclusive. *Enfance en difficulté*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.7202/1108074ar>

Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.

Desrochers, A. M. (2021). *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture*. Presses de l'Université du Québec.

Friend, M. P. et Cook, L. (2003). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (4^e éd.). Allyn and Bacon.

Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Chapitre I-13.3., article 235.

Granger, N., Fontaine, M. et Moreau, A. C. (2021). *Rôle et fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire*. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/uploads/UdeS_rapport_recherche_orthopedagogues.pdf

Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe?* Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.

Institut de la statistique du Québec. (2021a). *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2021-2022*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERZ9CHB855_210195542011qiQC&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_dmn=825&p_id_rprt=3413#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_ordr_ensgn=7&tri_niv_scol=1&tri_lang=1

Institut de la statistique du Québec. (2021b). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERZ9CHB855_210195542011qiQC&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_dmn=825&p_id_rprt=3606

L'Association des orthopédagogues du Québec [ADOQ]. (2018). *Le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf

Langouët, G. et Léger, A. (1994). *École publique ou école privée? Trajectoires et réussites scolaires*. Éditions Fabert.

- Lessard, C. et LeVasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), 337-354. <https://mje.mcgill.ca/article/view/2392>
- McLaughlin, D. (2018). *Des pratiques orthopédagogiques recourant à la littératie médiatique multimodale auprès d'élèves du secondaire : la perspective d'orthopédagogues* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1505/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (s.d.). *Écoles privées*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/etablissements-scolaires-publics-et-prives/administration/ecoles-privées/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2025). *Tableau de bord de l'éducation - Structure du réseau scolaire 2025-2026*. Gouvernement du Québec. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiODMzYTQyYTctNTc5YS00YjlmLWEzMWwQYjYhIjOGUzYTM1MWwFmlwiidCI6IjIzThmYzE4LWE1YjArNDhlYy05MjAwLTl4N2E4OTA2ODkwNCJ9>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/references/rx-solrtyperecherchepublicationrx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/rx_news_pi1%5Bnews%5D=34&cHash=c1fd2e7ea74d0c483e9593de5ea361ac
- Mittler, P. (2005). The global context of inclusive education: The role of the United Nations. Dans D. Mitchell (dir.), *Contextualizing Inclusive Education* (p. 22-36). Routledge.
- Moreau, A. C. (2015). L'enseignant inclusif. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 187-212). Presses universitaires du Québec.
- Myara, N. (2021). *Le plan d'intervention ou de transition : un processus et des ententes* (2^e éd.). Les Éditions JFD.
- Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf
- Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187-209.
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on? *Actes du 82^e séminaire de la CRoTCES*, Bienne-Macolin, Suisse. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir? : les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Presses de l'Université du Québec.
- Ruberto, N., et Beaulieu, J. (2025). Fonctions et modèles de services déployés par les orthopédagogues du secondaire : soutenir la réussite de tous les élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(2), 1-25. <https://doi.org/10.7202/1127584ar>
- Ruberto, N., Beaulieu, J., et Maurice, A. (2023). Conceptualiser le travail de l'orthopédagogue en s'appuyant sur le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) de Fougeyrollas (2018). *Revue de l'Association des*

Orthopédagogues du Québec, 14, 5-18.

<https://www.calameo.com/read/007537822208b545c0ea1>

Ruberto, N., Beaulieu, J., Moreau, A. C., et Doré-Turgeon, F. (2025). Les pratiques collaboratives d'orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 59(2), 67-91.

<https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.10139>

Tremblay, P. (2020). La coplanification, une composante essentielle du coenseignement. Dans N. Granger, G. Messier et L. Portelance (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire*. Les Éditions JFD.

Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession*, 26(2), 80-98.

Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves? *Formation et profession*, 28(1), 37-56.

Trépanier, N. S. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service* (2^e éd.). Éditions Nouvelles.

Trépanier, N. S. (2019). *Des modèles de service d'orthopédagogie : une typologie et des considérations pour l'organisation des services et des interventions en contexte d'inclusion scolaire*. Les Éditions JFD.

Villa, R. A., Thousand, J. S. et Nevin, A. I. (2013). *Guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Sage Publications.

NOÉMIA RUBERTO est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (Canada). Elle détient un doctorat et une maîtrise en didactique du français ainsi qu'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Orthopédagogue de formation, elle a exercé dans le milieu scolaire pendant une dizaine d'années avant d'être professeure à l'Université du Québec en Outaouais de 2020 à 2026. Ses recherches portent sur les difficultés associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français ainsi que sur le travail de l'orthopédagogue. noemia.ruberto@umontreal.ca

JUDITH BEAULIEU est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (Canada). 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 et d'enfants dits en situation de handicap. judith.beaulieu@uqo.ca

GENEVIÈVE BARAN détient un baccalauréat en adaptation scolaire ainsi qu'une maîtrise en didactique du français. Ses études de 2^e cycle portaient principalement sur la compétence en orthographe grammaticale des élèves de l'école québécoise. Elle poursuit présentement ses études au 3^e cycle en s'intéressant à la relation entre les connaissances à l'oral et à l'écrit d'élèves

présentant un trouble développemental du langage.
genevieve.baran@umontreal.ca

ARIANNE MAURICE détient un baccalauréat en adaptation scolaire ainsi qu'une maîtrise en orthopédagogie. Dans le cadre de ses études de 2e cycle, elle s'est intéressée principalement à la compétence en orthographe lexicale et à la compétence métaorthographique chez les élèves de secondaire 2. Elle est actuellement orthopédagogue au primaire au Centre de services scolaire des Mille-Îles (CSSMI).

NOÉMIA RUBERTO is a professor in the Faculty of Education at l'Université de Montréal (Canada). She holds a Ph.D. and a Master's degree in French didactics, as well as a Bachelor's degree in Special Education. She worked in schools for approximately ten years before becoming a professor at the Université du Québec en Outaouais from 2020 to 2026. Her research focuses on the challenges related to reading and writing in French, as well as on describing the role of the special needs teacher. noemia.ruberto@umontreal.ca

JUDITH BEAULIEU is a professor in the Department of Educational Sciences at the Université du Québec en Outaouais (Canada). She is interested in the interaction between pedagogical tools, educational practices, and the characteristics of students living with disabilities. From the perspective of an individual interacting with their environment, she is particularly interested in the use of children's literature to teach reading and writing to students and children living with disabilities. judith.beaulieu@uqo.ca

GENEVIÈVE BARAN holds a Bachelor's degree in Special Education and a Master's degree in French didactics. Her graduate research focused on the grammatical spelling competence among Quebec students. She is currently pursuing a Ph.D., investigating the relationship between oral and written language knowledge in students with developmental language disorders.
genevieve.baran@umontreal.ca

ARIANNE MAURICE holds a Bachelor's degree in Special Education and a Master's degree in Orthopedagogy. During her graduate studies, her research focused primarily on lexical spelling competence and metaorthographic competence among Secondary II students. She currently works as a special educator-teacher at the Centre de services scolaire des Mille-Îles (CSSMI).

LANGUAGE CONTACT AWARENESS IN A MULTILINGUAL ENVIRONMENT: THE PERCEPTION OF CROSS-LINGUISTIC SIMILARITIES BY PRE-SERVICE ENGLISH EFL TEACHERS

GUILÈNE RÉVAUGER *University of Reunion Island*

Article History: Submitted dd Mm 202x | Accepted dd Mm 202x | Online first dd Mm 202x | Published dd Mm 202x

ABSTRACT. Acknowledging and discussing language contacts in a multilingual environment such as Reunion Island could empower language learners and facilitate language teaching. Yet, cross-linguistic similarities cannot be nurtured without being first perceived by teachers. Considering English as a bridge language, this study aims to identify the connections recognized by 19 pre-service English teachers, mainly between English and French, German, Korean, Reunionese Creole, Shimaore, or Spanish. The data gathered stems from elements of language biographies and the completion of four contrastive exercises. A qualitative study conveyed through manual coding allowed for the analysis of the cross-linguistic contacts identified. The results emphasize the rich diversity of connections recognized, but they also suggest that perception may sometimes give way to less grounded assumptions.

SENSIBILISER AUX CONTACTS ENTRE LANGUES DANS UN ENVIRONNEMENT MULTILINGUE : LA PERCEPTION DES SIMILARITÉS INTERLINGUISTIQUES PAR LES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN FORMATION INITIALE

RÉSUMÉ. Admettre et discuter des contacts linguistiques dans un environnement multilingue tel que celui de La Réunion pourrait faciliter l'enseignement des langues et permettre aux apprenants de devenir plus autonomes. Exploiter les similarités linguistiques nécessite que les enseignants perçoivent ces liens. Considérant l'anglais comme une langue passerelle, cette étude vise à identifier les liens reconnus par dix-neuf enseignants d'anglais en formation initiale. Les données recueillies sont issues d'éléments de biographies langagières et de la réalisation d'exercices contrastifs. Une étude qualitative effectuée à l'aide d'un codage manuel a ensuite permis l'analyse des contacts linguistiques identifiés. Les résultats soulignent la riche diversité des similarités reconnues, mais ils suggèrent également que la perception d'éléments tangibles peut parfois être remplacée par des hypothèses plus fragiles.

© 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/)).

Whether one considers languages as resources, fundamental rights, or, inversely, as impediments, the stakes are high. Some fundamental ideological and methodological disputes reflect a wide diversity of challenges and contexts. Today, the focus is no longer on *bilingualism*, but on *multilingualism* and *plurilingualism*. In the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), “multilingualism” refers to the environments in which many languages co-exist and “plurilingualism” focuses on the individuals. In other contexts, however, “multilingualism” is broadly used for both. Twenty-first century developments in language learning are characterized by a positive reassessment of multilingualism, the consideration of language interactions within “the multilingual mind” (Siemund, 2023, p. 64), and the emergence of ecological approaches. The traditional barriers erected between languages thus appear to be breaking down.

The questions I ask in this article are not whether or why a holistic plurilingual approach should be more coherent than a monolingual approach, or whether languages could either bring on social determinism or, conversely, trigger equal opportunity. Rather, multilingualism is taken as a genuine reality within Reunionese classrooms, and our goal is to tackle difficulties as they arise and to nurture cross-linguistic similarities to facilitate language teaching. There is, however, one important prerequisite to this improved pedagogy: identifying linguistic contacts. Therefore, this study explores prospective English teachers’ perceptions of similarities. It investigates whether cross-linguistic connections are made, and at what linguistic levels. Being the foreign language most widely taught in Reunionese schools, English may have a particular role to play as a bridge language (Forlot, 2009; Robert, 2008) in linguistic, psycholinguistic, and metalinguistic terms. Hereafter, the focus will be on the connections between English and a selection of other languages present in the multilingual Reunionese environment.

LOOKING AT CROSS-LINGUISTIC SIMILARITIES

Perspectives

Studying cross-linguistic similarities from a didactic perspective implies comparing languages and identifying points of convergence and divergence. It is an ambitious enterprise involving different sciences and carried out in the continuity of debates on foreign language learning discussed from the 17th century onward. “Only care is to be taken whilst he is learning these foreign languages, by speaking and reading nothing else with his tutor, that he do not forget to read English,” recommended

Locke (1693/1996, p. 120). Monolingualism, bilingualism, and multilingualism were explored first by psychologists (Siemund, 2023). Strongly rejected and devalued at first (often within the historical context of imperialism and acculturation strategies), bilingualism has been subject to reassessment and valorization since McGill University's Professor Wallace E. Lambert and graduate student Elizabeth Peal's seminal studies (in six Montreal schools) demonstrated the general intellectual advantage of bilinguals (Peal & Lambert, 1962).

Contrastive linguistics emerged with Weinreich's (1953) and Lado's (1957) studies on language contacts. Comparing the micro-systems of two or more languages, it sprang from applied linguistics and was practice oriented. Early contrastive studies focused on the negative transfers which occurred when an L2 (second language) was learnt, and error analyses were conveyed to identify L1-based (first language) deviations. It was admitted, first, that the more different the L1 and L2 were, the harder it would be to learn the L2, and, second, that errors could be predicted. However, the widest gaps did not eventually appear the most difficult to breach. Due to insufficient metalanguage, and since certain elements bore little comparison, the enterprise proved trickier than expected. Contrastive linguistics was rejuvenated in the 1970s when scientists put aside error prediction and made use of developments such as Selinker's (1972) interlanguage theory.

Contemporary studies on cross-linguistic similarities are now grounded in contrastive and comparative linguistics, language typology, psychotypology, psycholinguistics, sociolinguistics, metalinguistics, language awareness, studies on language acquisition from the perspective of multilingual speakers, and studies on the cerebral activity of polyglots by neurolinguists. Recent studies on second language acquisition and foreign language learning have called for attention to environmental, sociocultural, and socioecological factors (Beatty-Martinez & Titone, 2023).

The absence of tabula rasa

Rather than starting from scratch, language learners rely on what they already know to try and connect new knowledge (Ringbom, 2006). The notions of "transfer," "influence," and "interactions" refer to these connections. The term "transfer" was first coined by behaviourist psychologists. As it is associated to a great variety of theories, its suitability is questionable (Odlin, 1989; Ringbom, 2006). The notions of "cross-linguistic influence" and "cross-linguistic interactions" are today favoured as more neutral and more encompassing terms (Siemund, 2023).

Although we prefer the concept of cross-linguistic similarities to that of transfer, the two terms are here used interchangeably. Rather, it is the notion of transfer per se which is of interest to us. Its *raison d'être* may however be compromised if one admits the existence of the individual's holistic plurilingual repertoire rather than the presence of juxtaposed elements which need to be transferred.

Multilingualism initially conveyed threats of “subtractive multilingualism” (when languages are learnt at the expense of the first language / languages) and “semilingualism” (little proficiency or deficiencies in all languages) rather than the optimistic prospect of “additive multilingualism” (when language learning develops in all the languages). When research began focusing on what languages had in common, the aim was more often than not to identify language universals. This objective had little in common with the practice-oriented approach of contrastive analysis. Early contrastive studies focused on negative transfers from L1, and in particular on the risks stemming from overgeneralization. The concept of “semantic equivalence hypothesis” assumed that L2 conceptual patterns and linguistic codes relied on those of the L1 (Hasselgren, 1994; Ijaz, 1986).

The tide is ebbing today as facilitation is increasingly studied. Yet, a review of the literature still shows the scarcity of studies on positive transfer. The scarcity of research on convergence and facilitation rather than divergence and interference may be explained by methodological difficulties which remain relevant today: the identification of facilitative influence is delicate, transfers are different according to the activities performed (some cross-linguistic similarities may be very useful when listening, but less relevant when speaking), and some positive transfers probably occur even when no similarity is perceived (Kellerman, 1995; Ringbom, 2006).

Research now presumes that learners first search for similarities between languages. Therefore, Chaudenson (2008) recommends making use of similarities between Reunionese Creole and French, in the early classes of Reunionese schools, before later having children identify differences. For Ringbom (2006), the initial focus of learners is on formal cross-linguistic and intra-linguistic similarities (what is already known of the new language); formal similarities are then associated to semantic and functional similarities. Difficulties arise when one considers the perception of similarities as a biased process. Perceiving similarities can be considered as a personal enterprise which may suffer both from a lack of objectivity and accuracy.

Researchers now consider the mutual influence of languages in both L1-L2 and L2-L1 directions. The study of language acquisition has extended

its scope to third language and additional language acquisition, as cross-linguistic influence (CLI) also occurs for L3 learning (Ecke, 2015) and subsequent languages. Current CLI models in L3 acquisition studies include the L1 transfer model, L2 status factor model, the typological primacy model, the linguistic proximity model, the scalpel model, and the cumulative enhancement model. Cumulative enhancement illustrates the change of tide within the historical reassessment of multilingualism, as it considers facilitation alone and acknowledges no negative inference in L3 acquisition (Flynn et al., 2004).

THE REUNIONESE LINGUISTIC CONTEXT

In 2018, 706,400 inhabitants lived on Reunion Island, among which 99,230 were born in mainland France, 38,160 in another country in the Indian Ocean, and 12,200 elsewhere. The great majority of Reunionese were thus born on the island (82.5%). The official language and language of instruction is French, yet Reunionese Creole is largely spoken. Reunionese Creole is a French-based creole with Malagasy, Hindi, Portuguese, Gujrati, and Tamil influences (Chaudenson, 1992). Migratory flows originate from France, Mayotte, Madagascar, Mauritius, Comoros, Morocco, Sri Lanka, Tunisia, Algeria, India, China, East Africa, and so forth. Hence, Reunionese Creole and French are in contact with Tamil, Chinese, Hindi, Gujrati, Shimaore, Comorian, Kibushi, Malagasy, and Arabic, amongst others.

In 2020, 90% of Reunion Island natives considered the Creole language to be important for the region's identity (Insee, 2022). According to that same study, 90% said they easily understood and spoke Creole; 49% expressed that Creole should be taught in schools (compared to 40% in 2010), whereas 35% expressed that it should be restricted to the private sphere (compared to 47% in 2010).

The foreign languages the most taught in secondary schools are English and Spanish. In September 2020, there were 8,088 students enrolled in their final year of general or technological education in private and public schools. Of those, 95% had chosen English as their first foreign language, 3.1% Spanish, 1.3% German, and 0.6% Chinese. However, in total, whether the language was chosen as a first, second, or third option, 100% learned English, 78.7% Spanish, 18.2% German, 3.2% Chinese, 0.3% Arabic and Creole, 0.2% Tamil, 0.1% Italian, 2.5% Latin, and 0.4% Greek (Division des structures et des moyens, 2020). Reunionese Creole is taught in primary and secondary schools, without being compulsory. Its status varies: Creole may be (a) a school subject (e.g., *Créole option langue*

vivante régionale), (b) the language of instruction (e.g., through content and language integrated learning programs / *enseignement d'une matière intégré en langue régionale* and enhanced dual-language programs / *parcours bilingues*), (c) a support or developmental language / *langue d'appui* (e.g., early education in areas where Creole is predominantly spoken).

The recommendations of the CEFR are followed, a task-based approach is required, and languages are conceived as vehicles for culture, which may partially explain the apparent scarcity of linguistic reflection carried out in language classes. Rethinking instructional strategies in multilingual classrooms appears necessary, as a monolingual tradition of foreign language teaching prevails (see Cummins, 2007).

CROSS-LINGUISTIC SIMILARITIES

Languages under scrutiny

Particular attention is paid in this study to the relationships between English and French, Reunionese Creole, Morisyen, Spanish, German, and Shimaore. Similarities with Korean were succinctly looked at, thus helping consider seemingly unrelated languages. Numerous studies have shed light on language learning and teaching considering the relationships between English and French. Research in this field is heavily indebted to the studies on bilingualism and dual language education programs carried out in the linguistic landscapes of Canada since the 1960s (Cummins, 2000, 2007; Duff, 2007). Researchers have also scrutinized the relationships between English and German (Hufeisen & Neuner, 2003), English and Spanish, French and Reunionese Creole (Gaillat, 2014; Lebon-Eyquem & Adelin, 2015; Souprayan-Cavéry, 2020), and English and Morisyen. There are, to a lesser extent, studies on Reunionese Creole and English within an educational context (Rolland, 2013, 2014; Sournin, 2010). However, we have found little on Shimaore and English, which may be due to apparently limited historical and linguistic connections.

According to historical and comparative linguistics, English, French, Spanish, and German all belong to the Indo-European language family and share the common reconstructed Proto-Indo-European protolanguage. The Indo-European family is divided into eight subfamilies, including the Germanic languages to which German and English belong, and Romance / Latin languages, which include French and Spanish. Korean belongs to the Koreanic language family and bears little similarity to English. The phonological system is fundamentally different, and Korean follows a subject-object-verb canonical sentence order.

Shimaore (also known as Maore Comorian and *Mahorais* in French) is an indigenous language of Mayotte, a French overseas department and region contested by the Union of the Comoros. Shimaore is a dialect of the Comorian language, which is a Bantu language belonging to the Niger-Congo hypothetical language family and sharing the common Proto-Niger-Congo protolanguage. Shimaore is a stable language widely spoken as a first language. Traditionally an oral language, since 2020 its official orthographies are both in Latin and Arabic scripts. Shimaore is an agglutinative language making use of multiple morphemes; it has an elaborate system of noun classification (noun classes or nominal classes, with singular or plural prefixes) and does not rely on the use of articles. Like Spanish, Shimaore phonology follows a five-vowel system, and it includes specific consonants such as the B-hook (/ɓ/), a voiced bilabial implosive also found in the African alphabet (Mori, 2023). In contrast, French has 13 oral vowels and four nasal vowels; English comprises at least 14 monophthongs and diphthongs, and German has a 15-vowel-sound system, although these numbers may vary depending on the dialects.

Morisyen is spoken in Mauritius. Although a French-based creole language, it has been in contact with English. Colonized by the Netherlands then the French, Mauritius was taken by the English in 1810; when slavery was abolished, intensive use was made of indentured labourers from China, Malay, Africa, Madagascar, and then, to a larger extent, India. The name “Morisyen” is preferred to “Mauritian Creole,” as it appears more inclusive in Mauritius, where the term “creole” is perceived as excluding Indo-Mauritians. Some linguists consider that Reunionese Creole influenced Morisyen (Chaudenson, 1992); however, this analysis is not shared by all (Baker, 1972). Morisyen and Reunionese Creole are both classified within the Bourbonnais Creole or Mascarene Creole group, which comprises the French-based creoles of the Indian Ocean. Both Reunionese Creole and Morisyen have a rather straightforward grammar and follow a subject-verb-object canonical word order. Morisyen verbs are invariable, and tenses are indicated by particles or the context. Watbled (2021) considers Morisyen more distant to French than Reunionese Creole, and Chaudenson (1992) reckons that there is little intercomprehension between Reunionese Creole and Morisyen speakers.

The relationships between Reunionese Creole and French have been subject to many studies – because of their proximity, and to tackle educational challenges and prejudiced representations. According to a 2021 report produced by Lofis la lang kréol La Rényon, 29% of the respondents to a survey ($n = 503$) totally agreed (“*total d’accord*”) and 12%

strongly agreed (“*tout à fait d’accord*”) on the fact that Creole is an obstacle to learning French (“*Le créole est un frein l’apprentissage du français*”). The belief however appears on the decline considering that a decade prior in 2009 43% totally agreed and 24% strongly agreed (SAGIS, 2021).

Analyzed by researchers first through the prism of diglossia (although the two languages coexist, Creole is assigned an inferior status to French), Creole and French were then positioned at each end of a continuum of practices (Carayol & Chaudenson, 1979). The continuum of practices paradigm provided for an implication analysis which took into account intermediary states. The notion of “interlect” was then introduced, and it endorsed intertwined interlectal forms and *mélanges* (mixing; Prudent, 1981; Lebon-Eyquem, 2016). Code-switching, translanguaging, and *mélanges* are frequent in Reunion; these practices, the proximity between the languages, and language variation make the formal identification and categorization of French and Creole elements challenging (Lebon-Eyquem, 2016).

The nature of cross-linguistic transfers

Cross-linguistic transfers are manifold: They comprise linguistic but also psycholinguistic and metalinguistic transfers (which include cognitive, socio-affective, and metacognitive strategies). In the context of CLI studies, Siemund (2023) distinguishes between grammatical and lexical knowledge, and language proficiencies. At this point, we are convinced of the central role of metalinguistic transfers in language learning (Révauger, 2023). However, these transfers are not the subject of the present article. Ringbom (2006) identifies three types of cross-linguistic relations: a similarity relation (either partial or full), a contrast relation, and a zero relation. Formal similarity is not a prerequisite, as functional and semantic similarities may occur despite the absence of any apparent similarity of forms, as is often the case for unrelated languages.

We will here briefly look at some examples of phonological, lexical, and grammatical similarities. Formal phonological similarities may be found in the pronunciation of sounds; although English has a certain number of specific sounds (for example /θ/, /ð/, /ə/, /i:/), French, Creole, and English have a great number of consonants and vowels in common (/e/, /i/). Similarity may also occur at other levels, such as sentence stress, intonation, emphasis, and questions.

Language comprehension first and foremost relies on words (Hilton, 2022), and researchers have described lexical integration processes (Ecke & Hall, 2014; Laufer, 1990; Ringbom, 2006). The parasitic model

of vocabulary acquisition for L2 and L3 learners describes processes based on prediction at the three stages of the lexical integration process (Ecke & Hall, 2014). During the initial identification phase, learners rely on their previous knowledge and, to a large extent, on scripted and phonological similarities. Thereafter, semantic and/or functional similarity or even identity is expected. Words identified thanks to cross-linguistic scripted or phonological similarities are often called “cognates” or “transparent words.” According to its Latin origins (*cognatus*), the term should normally be reserved for words “of common descent,” that is to say words which have a common heritage but which may differ in meaning. Cognates should be considered as cousins rather than twins. Sometimes their similarity may not be blatant (as for “*mater*,” “*mutter*,” “*mother*,” and “*mère*”). Researchers have studied the positive impact of cognate status on word recognition, translation, and learning, and have identified what is known as the cognate advantage, and the cognate facilitation effect (Dijkstra et al., 1999; de Groot, 2011; Marecka et al., 2021). Think of the cardinal number “six.” It translates as “*sis*” in Morisyen, “*sis*” in Reunionese Creole, “*sita*” in Shimaore, “*sechs*” in German, “*seis*” in Spanish, “*sei*” in Italian, and “*sex*” in Swedish and Latin; it is also pronounced “*sitta*” in Arabic and “*sei*” in Basque, a seemingly isolate and unrelated language. The origins of the words are traced to the Proto-Indo-European “**swéks*,” Proto-Semitic “**šidṭ*,” and Proto-Germanic “*seks*.”

The degree of transparency varies. Lexical cross-linguistic similarity may be total, both morphologically and semantically; a partial morphological similarity may be associated to a total semantic correspondence; and both the morphological and semantic correspondences may be partial (Caddéo & Jamet, 2013). In addition, there are a certain amount of “false cognates,” “pseudo-cognates,” “false friends,” and “interlingual homographs / homophones” responsible for semantic opacity. They may show total or partial morphological similarity but diverge in meaning. Swan and Smith (2001) identify “worse friends” as “unreliable friends,” words meaning almost the same, or “the same in one context and not in another” (p. 69).

The similarities may also be grammatical, and for instance, syntactic. “Word order” is used in syntactic typology to classify languages according to the canonical order of words in a sentence. Although it helps identify convergences and divergences, word order is of course a complex notion. It is the placement of groups of words, words, or morphemes which is described, according to the subject, verb, or object functions they are endowed with. The word order of simple, affirmative, declarative, and non-emphatic sentences is a subject-verb-object order in French, English,

German, Spanish, Reunionese Creole, Morisyen, and Shimaore (“The cat eats the mouse”; “*Le chat mange la souris*”), as is the case for most Indo-European and many African languages. Yet, these are merely canonical patterns. Spanish often omits the subject. Shimaore uses inflections, and the word order is therefore easily subject to change. In French, the use of determiners, adjectives, and nominal or pronominal objects imply different word orders (“*Je mange la pomme*” but “*Je la mange*”). Hence, although common canonical patterns can be found, it is often hazardous to assume word order similarity.

Nurturing cross-linguistic similarities within the classroom

From there, it appears necessary to discuss similarities within the classroom. As far as vocabulary is concerned, it seems rational both to recognize the presence, at different degrees, of phonological, morphological, or semantic correspondences, but also to acknowledge their limits. Nation (2013) advises teachers to limit the teaching of vocabulary and encourage its incidental learning, which also raises the question of the implicit or explicit instruction required (Veronique, 2019). Although recent studies have shown that awareness of cognateness does not necessarily enhance the learning of cognates (Otwinowska et al., 2020), researchers seem to agree on the fact that attention to metaphonology (Rolland, 2014) and metalinguistics facilitates many learning and production strategies (Chaudenson, 2008; Ringbom, 2006; Swan & Smith, 2001). The role of teachers should not be underplayed, and at least two fundamental conditions need to be met to ensure such teaching. The first one is ideological: Teachers need to be willing to acknowledge the plurilingual repertoire of their students and to nurture transfers. As rational human beings, they will not do so unless staunch benefits are expected. The second condition is practical: Beforehand, teachers need to be able to identify language contacts and integrate them within lesson plans.

RESEARCH QUESTION & METHODOLOGY

Research questions

This article’s focus is on the identification of similarities, as it appears to be a prerequisite. The central research question asks: To what extent are pre-service teachers able to detect similarity between English and other languages? There are three subsequent questions:

1. At what linguistics level is similarity detected?
2. What language proficiency level is required to identify similarity?
3. What pedagogical implications can be inferred from the data?

Participants

The participants were 19 pre-service English teachers enrolled in the first year of a master's degree program in secondary education (Master MEEF anglais) at the Institute of Education of Reunion Island. The research began with the analysis of anonymized presentation posts in a forum written during a hybrid course in language didactics, which gathered students specializing in either English, Spanish, German, or Creole. We selected the 19 posts written by the students specializing in English, between August 23rd and October 30th, 2023. Only the posts of the students specializing in English were selected, as the same students, minus one, were to take part in the following step of the research (four contrastive exercises addressing cross-linguistic similarities). Sixteen students then carried out the third step (group work identification of transfers).

Procedure

Step 1: The first step consisted of a preliminary analysis of the language biographies of the participants. The objective of this biographical approach was to gather contextual elements and identify potential points of study.

Before posting on the forum of the course, students were asked to present themselves through language biographies. The instructions were written in French ("*Avant de participer au forum, présentez-vous en nous donnant des éléments de biographie langagière!*") and all students answered in French. Therefore, the Step 1 quotations below were translated by me. The posts were anonymized and subject to textual data thematic coding through the atlas.ti (<https://atlasti.com/>) software. Each post was numbered S1 to S19, according to the date of publication (S1 being the first post published). Deductive coding was used to identify the languages mentioned; it was then enriched with inductive open coding, together with sentiment and word-frequency analyses. Forty-two language codes and 12 thematic codes were generated. The posts were expected to show bias, as the last presentations may have been influenced by earlier ones, the biographies presented by the students implied subjectivity, and the students may have conformed to what they considered the teacher's or peers' expectations.

Step 2: The objective of the second step was to gather data on the identification of cross-linguistic contacts. Four contrastive exercises were

given in an 80-minute time span. These contrastive exercises were inspired by an activity proposed by Bailly et al. (2009). The instructions were in English. The first exercise asked the students to highlight, in a 270-word excerpt from the beginning of Roald Dahl's *Charlie and the Chocolate Factory* (1964), "everything which [reminded them] of the French language (this may include words, grammar, phonology ...)" and "explain, at least briefly, why [they had] highlighted these elements." Inversely, in the second exercise, students had to highlight in a 304-word excerpt from the opening page of Antoine de Saint-Exupéry's *Le Petit Prince* (1943), "everything which [reminded them] of English." The same instructions were given in the third exercise, although this time another language could be chosen among Reunionese Creole, Spanish, German, Malagasy, Comorian, Morisyen, or Japanese. Students were orally encouraged to choose any other language. Two complementary questions were asked ("Do you want to tell me why you've chosen this language?" and "Which level of proficiency do you think you have in this language?"). The last exercise asked students to "find on the internet a text in the other language [they had chosen] (article, song lyrics ...). This document [had] to be authentic (it [could not] be a translation), and in a rather ordinary language." Students were requested to "a) copy and paste the document ... and indicate its source; b) highlight ... all the elements which [reminded them] of English. Explain, at least briefly, why [they had] highlighted the elements." The 18 students handed back a document which was then coded manually with atlas.ti to fulfil a qualitative analysis. In total, 887 quotations were analyzed. Inductive coding was used in the hope that generating codes from scratch and using the qualitative data itself would offer a more thorough analysis than deductive coding. Some codes were generated to cover the first sample; they were then applied to the next document, subject to modification when they did not match, and enriched by the creation of additional codes. The creation of new codes triggered the recoding of the samples already coded, implying an ongoing process which also attempted to prevent definitional drift. Identical occurrences were only counted once.

The coding frame included 284 codes which eventually permitted:

- language identification;
- the identification of the level of proficiency declared;
- the identification of the nature of the citation (<single word> was used to identify isolated words, separated by white space; <more than one word> was used when more than one word was highlighted, including nouns preceded by pronouns, nouns

preceded by elided prepositions [e.g., “*d’explications*”], nouns followed by numbers [e.g., “*numéro 1*”], phrases [e.g., “*six ans*,” “*vyé gramoun*”], and sentences [e.g., “Their names are Grandpa Joe and Grandma Josephine”]; the code <morpheme, word part, punctuation> was also used);

- the identification of the word(s) cited;
- the identification of the nature of the similarity (a hierarchical frame was used when contacts were explicitly mentioned – top level: <explicit contact explained by student>; middle level: <grammatical structures or word order>, <phonology>, <word resemblance>; third level: <similar plural>, <word formation (construction, affix)>, <etymology>, <word order-adjective> ...);
- the identification of similarities which were, in our opinion, questionable.

Step 3: In a third step, the students formed groups according to the languages chosen and, as homework, drew a “list [of] positive and negative transfers between [the language chosen] and English.” They were asked to do so by reflecting upon their own experience of the previous exercise, by predicting transfers learners could possibly make, and distributing these transfers into different categories. Group documents were handed back after a week, tackling the relationships between English and German (four students), English and Spanish (five), English and Korean (one), English and Shimaore (one), and English and Creole (five). The documents were subject to manual inductive coding. Thirty-nine quotations were looked at through 35 codes. The answers of Steps 2 and 3 were then compared.

RESULTS

Language portraits

The coding of the presentation posts revealed that all 19 students mentioned English in their language biographies. Seventeen students mentioned Reunionese Creole, 16 mentioned French, 15 German, 14 Spanish, nine Japanese, six Korean, six Portuguese, six Morisyen, five Arabic, five Latin, five Mandarin, four Russian, three Haitian Creole, three Comorian, three Malagasy, three Italian, three Martinican Creole, two Ancient Greek, two Thai, two Chinese, two Polish, two Breton, and two Picard. There was only one occurrence of Afrikaans, Australian, Bal, Corsican, Gaelic, Hungarian, Irish, Kanak, Kichwa, Kiswahili, Māori, Seychelles Creole, Shibushi, Shimaore, Sinhalese, Swedish, Tagalog, and Urdu. The biographies comprised a total of no less than 42 different

languages. The lowest number of languages mentioned by a student was four (S16), the highest 23 (S2). Twelve students mentioned between four and 10 languages, and seven mentioned between 10 and 23.

Points of interest

The data set revealed the importance of the notion of choice (being able to choose or not one's languages), as mentioned by seven students out of 19. It also shed light on a high number of sociolinguistic reflections on Creole and French (13/19 students):

Although a few Creole words occasionally slipped into our interactions, my parents – perhaps regrettably – preferred the national language, which they conventionally saw as superior to Creole. (S4)

At school, French became more than just a mother tongue, it was the train to take for great discoveries and the imagination. (S10)

Creole is my mother tongue, which I use mainly to communicate with my family and occasionally in the street. French is also my mother tongue, but unlike Creole, it was more widely used at school and in various institutions and businesses. (S3)

The results acknowledged translanguaging (S16: “When I'm with my close family, I tend to speak Creole, but the switch to French happens very quickly), and *mélanges*:

First of all, at home and in my family circle, I very often speak Creole; but I can resort to French if a member of my family isn't used to Creole ... I often mix the two without realising it. (S11)

There was also a recurrent mention of everyday exposure to language (8/19), and of the part played by music, TV series, films, or social networks (15/19). A sentiment analysis showed that learning a language was associated, in varying degrees, to positive or negative experiences (S8: “I fell in love with this language;” S19: “I'd say I'm angry with Chinese”). Four students reported negative experiences, while 13 mentioned positive sentiments. Finally, the notion of usefulness was also recurrent (5/19): “As far as Latin is concerned, it has served me well (and still does) in terms of etymology both in French and English” (S4), and “Spanish has come in handy on trips to Spain and Peru” (S6).

Nature of language contacts

Most contacts were identified at the word level, as, in total, 607 single words were highlighted; 211 citations were composed of more than a word and thus evoked grammatical similarities. Eight morphemes, word parts, or punctuation marks were highlighted.

When they read *Charlie and the Chocolate Factory* in English, students found more grammatical and syntactic similarities with French Creole, German, and Spanish than the other way round (Exercise 4). In Exercise 1, 48.8% of the citations highlighted were groups of words recalling Creole, and 41.9% of the citations were single words. In comparison, 10.8% of the citations highlighted in Exercise 4 were groups of words recalling English, and 84.6% were single words. A similar trend was identified with German and Spanish. The number of single words identified for French largely exceeded the number of groups of words, without any major difference according to the way of the translation (English recalls French: 24.6% of groups of words, 68.8% of single words; French recalls English: 25.8% of groups of words, 73.5% of single words). A partial explanation for such discrepancy may reside in the documents themselves, or the fact that this exercise was the last one to be done.

The students explicitly named the similarities of 50.2% of the total quotations. Of these explanations, 31% identified grammatical similarities. Specific mentions were made of word order, the position of adjectives, prepositions, comparative forms, similar introduction of subordinate clauses, similar structures (S4: “Elle a bien besoin d’être consolée, similar to Be+en”), similar distinctions (S17 translated “This is Mrs Bucket” as “Unu de Monyé/Mzé Bucket” and explained that “in Mahorese we also have the demonstrative pronoun ‘uwo’ which reminds me of the distinction of proximity between this/that”), and similar negative forms (S11: “As for the construction of negation, it is also the same between both languages [English and Reunionese Creole]: V + negative marker → ‘wasn’t’ or ‘was not’ is translated by ‘lé pa’ whereas in French the negative markers are located before and after the verb ‘ne sont pas.’”).

Phonology was mentioned only in 7.4% of the citations (S7: “These words are very similar in phonetics and etymology [German-English]. Ex: Töchter/daughter; Sohn/son; Nacht/night”; S11: “Phonetically, ‘foutbol’ [Creole] is ‘football’ and the meaning is still the same; S8: “Phonetically, to live = vivre, consonant sound /v/ similar”).

Of the similarities explicitly identified, 67% implied word resemblance, among which 5% referred to formation and/or affixes. Most words showed total morphological and semantic similarity (“six,” “image,” “large,” “question”); others had partial morphological and total semantic similarities (“house” / “Haus” in German; “Family” / “familia” in Spanish; “uncomfortable” / “inconfortable” in French). The identification of the resemblances of “mattresses” / “matelas” (S1); “night” / “nuit” (S6);

“name” / “*nombre*” (S9); or “*empleadas*” / “employees” (S16) seem to prove that etymological links are identified even when formal likeness may not be apparent at first sight. Few words showed partial morphological and semantic correspondence (“*histoires*”/ “history”). The top 10 words identified per language revealed similarities across many languages (such as “six”). Morisyen, Shimaore, and Korean are excluded from Table 1, as only single occurrences were obtained – English recalls Morisyen: “so” (1), “to” (1), “you” (1); English recalls Shimaore: “family” (1), “Grandma” (1), “Grandpa” (1), “but” (1), “this” (1); and English recalls Korean: “Mr or Mrs” (1), “they” (1), “bed” (1), “he” (1), “the house” (1).

TABLE 1. *Top 10 words identified (excluding proper nouns or single occurrences)*

English recalls French n = 18	English recalls German n = 4	English recalls Spanish n = 5	English recalls Creole n = 6	French recalls English n = 18
Grandma (18)	Names (4)	Family (5)	Family (4)	Excuse (18)
Grandpa (18)	Mother (4)	Six (3)	Six (2)	Six (16)
Uncomfortable (17)	Father (4)	Names (3)	Grandma (3)	Personne (15)
Grandparents (15)	House (3)	Uncomfortable (2)	Grandpa (3)	Jungle (15)
	Old (3)		Grandparents (2)	Image (13)
Family (13)	Six (2)	Poor (2)	Names (2)	Digestion (12)
Large (11)	Family (2)		Question (2)	Couleur (10)
Question (11)	Summertime (2)			Numéro (9)
Six (10)				Aventures (9)
Mr or Mrs (10)				Sérieuse (8)
Extremely (9)				Copie (9)

Other similarities also included sociocultural and formal items: punctuation (question marks, inverted commas), a chapter number and title, letter structure (S14: “À Léon Werth, structure similar to French, ‘to whom’ implies the nature of the document, an address or a letter”), title prefixing (Mr/Mrs), self-introductions (S9: “The formality of this phrase is somewhat reminiscent of French politeness in introductions”), and capital letters and proper nouns (S14: “Both ‘Grandpa’ and ‘Grandma’ are quite alike their French counterparts in terms of etymology, the fact that they’re followed by a name may be relevant as well”; S5: “‘Mr Bucket’ ... would be ‘Mr. Bucket’ in French too. These nouns have capital letters at the start which is similar to French and makes us understand that these are names of characters”).

Relevance

Although most resemblances appeared coherent, the relevance of 13.5% of the citations explicitly justified was questioned. We doubted relevance mostly when the explanations given did not seem adapted to the transfer identified, when the metalanguage used was irrelevant, or when more than two sentences were highlighted in a block, lacking precision. Without further details, we also doubted the relevance of the identification of conjunctions such as “and,” “because,” “but,” the French preposition “dans” (S5), or “the” and “he is” (S11).

Some students defined syntactic similarities, sometimes offering possible translations to prove the parallelism. S13 thus wrote that “This is Charlie” followed the “same *lexical structure” in French. However, if “C’est Charlie” would be grammatical, it sounds unidiomatic in this context (unsurprisingly the French translation of the book preferred “Voici Charlie”).

We question the word resemblance of “people” / “*demoune*” (S9, Creole) (countability rather than meaning may be the source of the resemblance identified). The transparency of “old people” was also mentioned in French. However, the French use of “people” (“*la presse people*,” *People* magazine) refers to stars, people in the news, and gossip press; it therefore has another meaning in another context. The equivalence of “He is pleased to meet you” / “*Fait longtemps pas encore vu aou*” (rather, “long time no see”), and “better house” / “*caze lontan*” (S9: rather, “house of yesteryear”) also seem highly questionable.

Thus, resemblance was sometimes admitted despite little formal similarities or important semantic differences.

Language proficiency

The four students who chose German declared A1 (2 students), A2 (1), and B1 (1) levels of proficiency; the six students who chose Creole: B1+ (1), B2 (1), C1 (1), C1+ (1), C2 (2); and the five students who chose Spanish: A1 (1), A1+ (1), A2 (1), B1 (1), B1+ (1). Three students focused on Shimaore (C1-), Morisyen (A1), and Korean (A1). Although the small-size sample calls for precaution and hinders comparison, data analysis did not show important variations according to proficiency. Whatever the languages, similarities were identified in Exercise 3 despite low levels of proficiency. It thus appears that no strong expertise is required to identify cross-linguistic similarities, which seems to corroborate the theses supported by CLI models considering similarity detection. The Sankey

diagram (Figure 1) thus shows no divergent trends depending on proficiency.

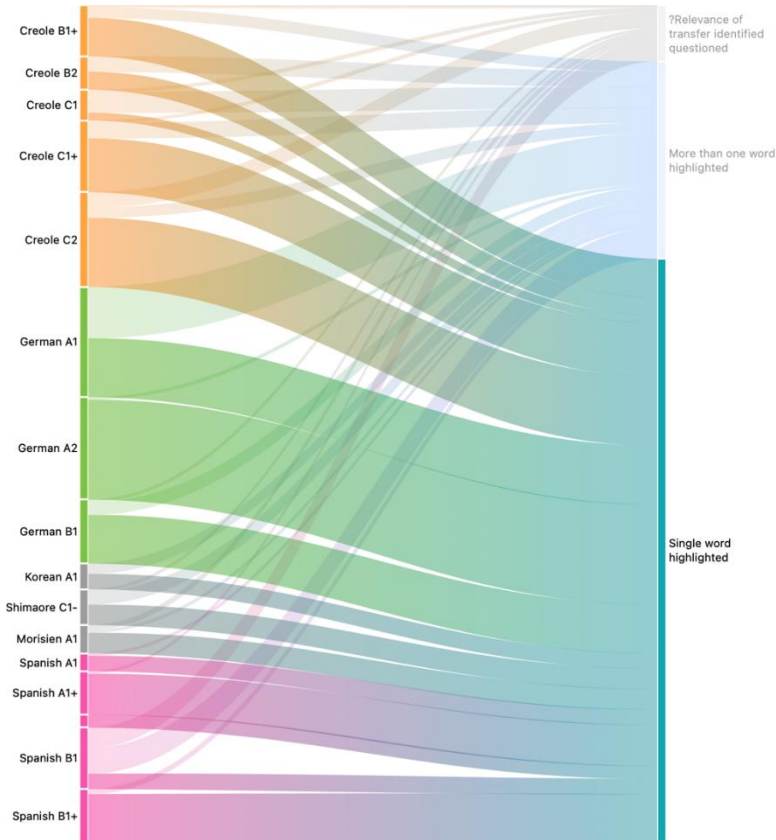


FIGURE 1. *Language proficiency and language contact identification in Exercise 3*

Group identification of similarities

Step 3 revealed that students identified slightly more positive transfers (23/39) than negative transfers (16/39). Figure 2 offers an example of the list produced by the students who looked at Reunionese Creole / English influence. Although short, this list, compiled by six students, comprises more potentially positive transfers than negative ones.

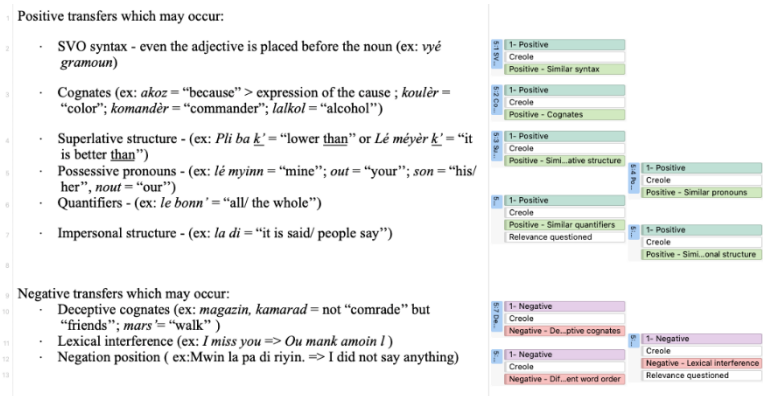


FIGURE 2. List provided by the group studying Reunionese Creole/English influence

		Creole n° 9	German n° 9	Korean n° 5	Shimaore n° 7	Spanish n° 9
1- Negative	n° 16	3	4	2	2	5
1- Positive	n° 23	6	5	3	5	4
etymology/letter equivalence	n° 1		1			
Negative - Conjugation - tenses, aspect	n° 1					1
Negative - Deceptive cognates	n° 3	1	1			1
Negative - Different decimal separators	n° 1					1
Negative - Different syntax	n° 1				1	
Negative - Different word order	n° 2	1		1		
Negative - Gender difficulties	n° 2		1			1
Negative - Lexical interference	n° 1	1				
Negative - Phonological differences	n° 2		1			1
Negative - Specific sounds	n° 1			1		
Negative - Very different words	n° 1				1	
Positive - Cognates	n° 2	1	1			
Positive - Gender similarities	n° 1				1	
Positive - Intonation useful to grasp meaning	n° 1			1		
Positive - Similar comparative structure	n° 1	1				
Positive - Similar formal rules (Capitals, punctuation)	n° 1					1
Positive - Similar genitive form	n° 1		1			
Positive - Similar imperative structure	n° 1				1	
Positive - Similar impersonal structure	n° 1	1				
Positive - Similar possessive adjectives	n° 1					1
Positive - Similar pronouns	n° 1	1				
Positive - Similar quantifiers	n° 1	1				
Positive - Similar structure - infinitive form	n° 1				1	
Positive - Similar syntax	n° 4	1	1		1	1
Positive - Similar use of particles and prepositions	n° 1			1		
Positive - Word formation, inference possible	n° 1		1			
Positive - Word resemblance	n° 3			1	1	1
Relevance questioned	n° 4	2	2			

FIGURE 3. Step 3 transfer identification – group work

Throughout all languages, 12 positive transfers referred to grammar, eight to vocabulary, but only one to phonology; there were five grammatical negative transfers identified, eight vocabulary negative transfers, and two phonological difficulties. The relevance of four items was questioned.

DISCUSSION

The previous results offer avenues for discussion. Our central research question asked to what extent pre-service teachers were able to detect similarity between English and other languages. We also wondered at what linguistic level similarity was detected, what level of proficiency was required to identify similarity, and what pedagogical implications could be inferred.

First, the students showed multilingual awareness (S11: “I’m passionate about discovering and learning new languages, and today I realise that I’ve already been in contact with many languages thanks to this language biography”; S19 called themselves “a silent polyglot”). The linguistic profiles of pre-service English teachers on Reunion Island are remarkably plurilingual; although this was expected, the number of 42 languages mentioned by 19 students exceeded all predictions. Some pre-service teachers appeared to be true language lovers, while others mentioned languages, such as Kichwa, we would not have guessed. The unapparent, sometimes hidden, knowledge of languages of pre-service teachers, and by extension students, should therefore not be underestimated. Most participants declared they had a relatively high level of proficiency in Reunionese Creole. With hindsight, we question the relevance of differentiating Creole and French similarities. Considering the proximity between the two languages, some English items could merely recall French as well as Creole. Yet, the data collected through the testimonies confirmed that the students appeared cognizant of the presence of *mélanges*. It also shed light on the impact of language colonial history, of representations, and on different personal viewpoints as far as the regional language is concerned. Multilingual awareness was associated with awareness of the incidence of psychological factors on language learning. Many language portraits mentioned the usefulness of languages, as well as pleasant or negative experiences.

Second, the data showed that many cross-linguistic contacts were perceived; alas, it also confirmed that the relevance of the connections was at times questionable. In fact, these data reflect learners’ psychotypological beliefs and perceptions. The identification of similarities may sometimes be replaced by less grounded assumptions. However, such assumptions

may be considered as normal aspects of the learning process; they may be revisited or abolished at a later stage (Ecke & Hall, 2014).

While some focused merely on transparent words, others offered detailed analyses and fine distinctions to appreciate connections. It seems students successfully apprehended positive transfers and identified more positive transfers than negative ones. Likeness stretched across different domains; it would be erroneous to consider that word resemblance only was spotted. In fact, a high number of grammatical connections were identified, with related and unrelated languages. The little mention of phonology probably stems from the fact that written documents were used; results would have probably been entirely different had the students been asked to perform listening tasks.

Yet, some missed even the most transparent words: Eight students missed the connection between the English and French words “six”; five did not identify any French connection for “family” (“family” / “*famille*”); and six for “large” (“large” / “*large*”). Some similarities may have been quickly defined, hence the subtle difference between “*histoires*” (stories) and “history” was not mentioned. Inversely, some similarities were mentioned despite important semantic difference: the “*case lontan*” (house of yesteryear) / “better house” example mentioned above seems to illustrate a dire need to find resemblance. Two words that sometimes go together in a language were associated, yet the cross-linguistic association thus made bore little similarity. Unsurprisingly, the usual risks of inference strategies may arise when one tries to find associations, and risk takers may draw conclusions despite little proof.

Third, it seems that nurturing connections remains a pedagogically difficult enterprise. If analyzing and grouping are not innate skills, they need to be acquired, maybe through explicit instruction. At this point, the only firm recommendation that can be given in terms of training and pedagogy is that, as is often the case with education, no turnkey solution exists. Whatever the direction, precautions need to be taken. Nurturing cross-linguistic similarities in the classroom is a process which implies many steps, and defects may occur at all levels. Pre-service teachers first need observation skills. In this study however, pre-service teachers appeared to successfully rely on similarity detection to form connections, as psycholinguistic models of vocabulary acquisition assumed. The teacher’s role then extends to students’ detection facilitation. Nurturing similarities may however remain incomplete without adequate metalanguage to describe connections and practical or reflective exercises

to ensure students detect, correct, and consolidate their initial observations.

CONCLUSION

As all learners rely on similarities, and for all the reasons evoked above, acknowledging and discussing connections appear as fundamental assets to facilitate language learning. Typological similarity may empower learners, increase their confidence, and motivate language learning. However, acknowledging similarities or wanting to nurture them is not enough. Teachers seem to encounter practical difficulties first to identify them, and probably also to integrate them within the classroom. Making students detect difference and detail in apparently similar structures represents a real challenge for teachers. If plurilingualism is to be encouraged, the objective should then be two-fold: Teachers need to be convinced of its benefits – which to some extent relies on the perception of cross-linguistic similarities – and teachers need to be accompanied to integrate its teaching. This calls for the endorsement of more action-research projects.

We have here suggested that proficiency in all languages was not required to identify cross-linguistic similarities. Acknowledging the presence of a plurilingual repertoire may raise fears, as some are afraid the language teacher could become a jack of all trades, the master of none. Rather, reflective skills and an awareness of similarities and differences are needed. This does not compromise in-depth language teaching. Standing at a linguistic crossroads, the English as a foreign language teacher is in a prime location to look at multilingualism from a positive perspective.

REFERENCES

- Bailly, S., Boulton, A., Chateau, A., Duda, R., & Tyne, H. (2009). L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. In G. Forlot (Ed.), *L'anglais et le plurilinguisme : pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques* (pp. 35-57). L'Harmattan.
- Baker, P. (1972). *Kreol: A description of Mauritian Creole*. C. Hurst & Co Publishers.
- Beatty-Martínez, A. L., & Titone, D. A. (2023). De-generacy as an organizing principle of bilingual language processing: Evidence from brain and behavior. In K. Morgan-Short & J. G. van Hell (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and neurolinguistics* (pp. 260-273). Routledge.
- Caddéo, S., & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Carayol, M., & Chaudenson, R. (1979). Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique : français-créole. *Collection IDERIC*, 1, 129-172.
https://www.persee.fr/doc/oiede_0762-2287_1979_ant_1_1_891

Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues : langues créoles-cultures créoles*. L'Harmattan.

Chaudenson, R. (Ed.). (2008). *Didactique du français en milieux créolophones : outils pédagogiques et formation des maîtres*. L'Harmattan.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>

de Groot, A. M. B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203841228>

Dijkstra, T., Grainger, J., & van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41(4), 496–518. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2654>

Division des structures et des moyens. (2020). *Tableaux statistiques n° 371 : langues enseignées dans les lycées : constats de rentrée 2020–2021*. Région académique La Réunion.

Duff, P. A. (2007). Multilingualism in Canadian schools: Myths, realities and possibilities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 149–163. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19739>

Ecke, P. (2015). Parasitic vocabulary acquisition, cross-linguistic influence, and lexical retrieval in multilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(Special Issue 2), 145–162. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000722>

Ecke, P., & Hall, C. J. (2014). The Parasitic Model of L2 and L3 vocabulary acquisition: Evidence from naturalistic and experimental studies. *Forum Linguístico*, 11(3), 360–372. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2014v11n3p360>

Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>

Forlot, G. (2009). Le rôle de l'anglais dans les apprentissages linguistiques : appropriation et capitalisation d'une culture du contact des langues. In G. Forlot (Ed.), *L'anglais et le plurilinguisme : pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques* (pp. 7–33). L'Harmattan.

Gaillat, T. (2014). Didactique du français en milieu créolophone : Quels principes ? Quelles implications au niveau de l'enseignement apprentissage du vocabulaire à la Réunion ? *Travaux & Documents*, 46, 97–115. <https://hal.science/hal-00907993v1>

Hasselgren, A. (1994). Lexical teddy bears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 237–258. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1994.tb00065.x>

Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette Éducation.

Hufeisen, B., & Neuner, G. (2003). *Le concept de plurilinguisme : apprendre une troisième langue – l'allemand après l'anglais*. European Centre for Modern Languages.

Ijaz, I. H. (1986). Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. *Language Learning*, 36(4), 401–451. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1986.tb01034.x>

Insee (2022). *Panorama des évolutions de la société réunionnaise de 2010 à 2020* (Insee Analyses Réunion No. 79). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6676745?onglet=1>

- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125–150. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002658>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics and language teachers*. University of Michigan Press.
- Laufer, B. (1990). Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 28(4), 293–308. <https://doi.org/10.1515/iral.1990.28.4.293>
- Lebon-Eyquem, M. (2016). Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves? *Cahiers de Linguistique*, 41(2), 139–156. <https://univ-reunion.hal.science/hal-01501103v2>
- Lebon-Eyquem, M., & Adelin, E. (2015). La traduction dans les classes réunionnaises : pratiques efficaces ou illusions pédagogiques? In C. Pic-Gillard & H. Ponnau-Ravololonirina (Eds.), *Traduction-trahison : théories et pratiques : la traduction en contextes multilingues* (pp. 165–188). Epica.
- Locke, J. (1996). *Some thoughts concerning education and of the conduct of the understanding* (R. W. Grant & N. Tarcov, Eds.). Hackett Publishing. (Original work published 1693)
- Marecka, M., Szewczyk, J., Otwinowska, A., Durlík, J., Forys-Nogala, M., Kutyłowska, K., & Wodniecka, Z. (2021). False friends or real friends? False cognates show advantage in word form learning. *Cognition*, 206, Article 104477. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104477>
- Mori, M. (2023). The acoustic characteristics of implosive and plosive bilabials in Shimaore. *Journal of the International Phonetic Association*, 53(3), 950–976. <https://doi.org/10.1017/S0025100322000184>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Otwinowska, A., Forys-Nogala, M., Kobosko, W., & Szewczyk, J. (2020). Learning orthographic cognates and non-cognates in the classroom: Does awareness of cross-linguistic similarity matter? *Language Learning*, 70(3), 685–731. <https://doi.org/10.1111/lang.12390>
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- SAGIS. (2021). Étude d'usages et attitudes concernant la langue créole de La Réunion. <https://lofislalangkreollarenyon.re/sondage/>
- Prudent, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 15(61), 13–38. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1866>
- Révauger, G. (2023). Compétence plurilingue et langue anglaise : pour un enseignement stratégique des traversées (méta)lexicales et (méta)cognitives. *Les Langues Modernes*, 2023(3), 71–79.
- Ringbom, H. (2006). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599361>
- Robert, J.-M. (2008). L'anglais comme langue proche du français? *Éla*, 149(1), 9–20. <https://doi.org/10.3917/ela.149.0009>
- Rolland, Y. (2013). Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue. *Recherches en didactique des langues et cultures*, 10(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1497>
- Rolland, Y. (2014). L'apprentissage phonologique plurilingue en contexte institutionnel multilingue : réflexions. *Travaux & Documents*, 46, 149–161.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1.4.209>
- Siemund, P. (2023). *Multilingual development: English in a global context*. Cambridge University Press.
- Souprayen-Cavéry, L. (2020). Enseignement-apprentissage du français en milieu créolophone : le cas de La Réunion. *Le français aujourd'hui*, 208(1), 63-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.208.0063>
- Sournin, S. (2010). L'enseignement d'une langue vivante seconde à des élèves créolophones : le cas de l'anglais à La Réunion. *Alternative Francophone*, 1(3). <https://doi.org/10.29173/af9616>
- Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Veronique, G.-D. (2019). L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes. <https://hal.science/hal-01968803v1>
- Watbled, J.-P. (2021). La créolistique : arguments pour une approche sociohistorique. *Contextes et Didactiques*, 17. <https://doi.org/10.4000/ced.2668>
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton Publishers.

GUILÈNE RÉVAUGER is an associate professor of English studies at the University of Reunion Island and head of the Institute of Education. A member of the DIRE laboratory (Déplacements, Identités, Regards, Écritures), her research focuses on second language acquisition, English as a foreign language, language learning and teaching in a multilingual environment, teacher education, and digital citizenship and literacy. guilene.revauger@univ-reunion.fr

GUILÈNE RÉVAUGER est maîtresse de conférences en études du monde anglophone et directrice de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) de l'Université de La Réunion. Membre du laboratoire DIRE (Déplacements, Identités, Regards, Écritures), ses recherches portent notamment sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais dans un environnement multilingue, l'ingénierie de formation, la citoyenneté et la littératie numériques. guilene.revauger@univ-reunion.fr

EXPLORING THE USE OF PORTABLE CLASSROOMS IN CANADIAN SCHOOLS: INSIGHTS FROM NEWSPAPER REPORTS

MARZIEH FOROZANTABAR, AUGUSTO RIVEROS *Western University*

Article History: Submitted 10 Mar 2024 | Accepted 26 Jul 2024 | Published dd Sept 2026

ABSTRACT. This study investigates the use and proliferation of portable classrooms in Canadian school districts through an analysis of periodical news sources. We analyzed 234 news reports from Canadian news outlets between 2010 and 2022. A two-cycle qualitative analysis revealed three themes: (a) drivers behind school districts' use of portable classrooms, (b) safety and comfort in portable classrooms, and (c) alternative strategies to alleviate accommodation issues aside from portable classrooms. Portables are often utilized to manage overcrowding, but they are often met with apprehension from local communities. This initial exploration of the situation of portables in Canada provides insights that could inform future research, policy, and practice.

UNE EXPLORATION DE L'UTILISATION DES CLASSES MODULAIRES DANS LES ÉCOLES CANADIENNES : APERÇUS TIRÉS D'ARTICLES DE PRESSE

RÉSUMÉ. Cette étude examine l'utilisation et la prolifération des classes modulaires dans les écoles canadiennes en analysant 234 articles de presse publiés entre 2010 et 2022 provenant de médias canadiens. Une analyse qualitative en deux cycles a fait ressortir trois thèmes : (a) les facteurs à l'origine du recours des districts scolaires aux classes modulaires, (b) la sécurité et le confort dans ces structures, et (c) les stratégies alternatives visant à atténuer les problèmes de capacité d'accueil autres que les classes modulaires. Les classes modulaires sont souvent utilisées pour gérer la surpopulation scolaire, mais elles suscitent cependant régulièrement des inquiétudes au sein des communautés locales. Cette première exploration apporte des connaissances susceptibles d'orienter les recherches, les politiques et les pratiques futures.

© 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/)).

Scholars have explored the impact of school environments on learning and well-being (Barrett et al., 2019; Branham, 2004; Chan, 2009; Crampton, 2009; Miles et al., 2011; Schabmann et al., 2016; Tanner, 2008; Uline et al., 2009), but the physical conditions of Canadian schools and their ability to meet the spatial needs of the community have not been sufficiently investigated in the academic literature. For instance, Riveros (2023) found that many schools in Ontario operate beyond their enrolment capacity and rely on portable structures for student accommodation. Portable classrooms are meant as temporary solutions in overcrowding situations, yet they often remain in use longer than planned (Booth, 2011; Riveros, 2023). This study aims to provide insights into the use of portable classrooms in Canadian jurisdictions by examining periodical news reports that document the deployment and use of these structures to address student overcrowding. The study is guided by the following research questions:

1. What do reports in periodical news outlets reveal about the use of portable classrooms to address student overcrowding in Canadian schools?
2. What are the most common concerns reported in periodical news outlets about the use of portable classrooms in Canadian schools?
3. What do news reports on the use of portable classrooms reveal about education policy and school planning challenges in Canadian school districts?

Due to the scarcity of academic research on portable classrooms in the Canadian context, the high cost of large-scale data collection, and the difficulty of obtaining district-level data, this study focuses on secondary data sources. We review periodical news reports on portable classrooms in Canadian schools, aiming to gain insight into the issues related to the use of these structures. The findings aim to stimulate discussion on the relationship between school overcrowding and the use, deployment, and reliance on portable classrooms. This investigation offers insights for researchers, administrators, planners, and policymakers regarding the challenges associated with the use of portable classrooms in Canadian school districts.

WHAT DOES PREVIOUS RESEARCH SAY ABOUT PORTABLE CLASSROOMS?

With an increasing recognition of the importance of school environments, there have been efforts to improve the layouts, materials, and placement

of portable classrooms (Branham, 2004; Chan, 2009). Currently, various types of portable classrooms are available, made by different manufacturers and offering diverse qualities, materials, amenities (such as washrooms), and durability levels. More advanced portables are eco-friendly, aesthetically more pleasing, and provide better lighting and air quality (Gore, 2012; Israelson, 2022). Nevertheless, the stand-alone prefabricated portable remains the prevalent solution for accommodating students in many school districts in Canada and the United States (Riveros, 2023), where the decision is often driven by cost efficiency (Filardo, 2016). Traditional stand-alone portables tend to have thinner walls with less insulation, noisier HVAC (heating, ventilation, and air conditioning) systems, and inadequate daylight (Gore, 2012).

Poor air quality and health-related issues are prevalent concerns in the literature on portables. Shendell et al. (2004) assessed air quality in portable classrooms in California by sampling 13 units from two schools, noting that user behaviour around doors, windows, and the HVAC system plays a crucial role in mitigating respiratory issues. A comprehensive study by Jenkins et al. (2004) aimed to identify problems related to mould, ventilation, temperature, chemical levels, and pesticides, emphasizing the need for high-quality, well-designed, and properly maintained HVAC systems. The study found that traditional classrooms had higher ventilation rates than portables, which suffered from noisy systems with weak filtration. The study also reported that low outdoor air exchange and poor lighting could affect the learning experience.

One study focusing on 266 schools in Houston, Texas, with diverse student populations and different levels of infrastructure quality, found that attendance rates were lower in temporary buildings and those requiring repairs or lacking adequate custodial services (Branham, 2004). The study concluded that the quality of school buildings is critical for providing quality education. Another study in North Carolina assessed the impact of overcrowding on reading achievement. It examined two policies: the use of portable classrooms and the implementation of a multi-track year-round calendar (McMullen & Rouse, 2012). This study found that these policies positively affected student achievement in severely overcrowded schools by mitigating the adverse effects of large class sizes. However, it noted that in moderately overcrowded schools, portables negatively impacted reading achievement.

As highlighted above, since portable classrooms address classroom-level concerns, issues have arisen regarding their connection with the other areas of the school. For instance, adding portable classrooms can lead to

congestion in common areas such as cafeterias and gyms (Branham, 2004). Moreover, Chan (2009) noted that commuting between portable classrooms and the main building can exacerbate student misbehaviour. These findings were confirmed by Shelton (2003), who interviewed 14 teachers in Oklahoma who taught in portable classrooms. The teachers reported that portables have some drawbacks, such as a sense of segregation and disconnection from activities in the main building.

Studies on portable classrooms have suggested that policy and funding issues have negatively impacted school infrastructure (Riveros & Zhou, 2025). As facilities become insufficient to accommodate growing populations, portable classrooms have become a widespread response in various Canadian jurisdictions, a trend also observed in the United States. A California Department of Health Services survey (Jenkins et al., 2004) found that one-third of Californian students attended school in portable classrooms. The study identified factors contributing to enrolment pressures, including enrolment fluctuations, policies to reduce class sizes in the 1990s, and mandates for cost-saving school designs. This led to a change in school funding to a per-pupil basis, which was accompanied by a reduction in budgets for renovation, construction, and expansion. The change in school funding models compelled school boards to rely on portable classrooms to accommodate students.

As described above, the scarce yet emerging literature on portable classrooms highlights critical concerns regarding their use and deployment. Unfortunately, little is known about the adoption of these structures in Canadian school districts. This study contributes to the Canadian literature on portable classrooms by identifying key issues discussed in news reports. The themes identified in the analysis provide insights that could inform future explorations on this topic.

METHODS AND DATA

This research was conducted by gathering data from news databases and analyzing it using a two-cycle qualitative analysis approach (Miles et al., 2014). According to Miles et al. (2014), “First cycle coding is a way to initially summarize segments of data. Pattern coding, as a second cycle method, is a way of grouping those summaries into a smaller number of categories, themes, or constructs” (p. 86). This approach allowed us to identify themes and analytical categories in the dataset (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). The first cycle, also called *a priori* or deductive coding, requires organizing the data into general, pre-determined categories. The second cycle, also known as pattern or inductive coding, is the product of

a systematic reflection of the content generated through the first cycle. The themes that emerged from this two-cycle analysis offered insights to answer the research questions. A list of the codes by cycle and the resulting themes are included in Table 2. Due to space limitations, the discussion will focus only on the resulting themes.

Our study used periodical news reports as its data, which can be considered a type of secondary source. A common concern with using this type of data is the potential for bias to be introduced into the analysis. For instance, journalists can narrate or describe an account from their personal perspective and may choose to include or exclude certain aspects of the phenomenon in their reporting, which can introduce distortions in the analysis of the data. Aiming to minimize the introduction of potential bias and to increase the credibility of the analysis, we confirmed that each code included several references from multiple sources. Thus, once we defined a code, we explored the dataset several times, looking for confirmation of the code from different sources. This triangulation procedure (Patton, 2002) increased our confidence in the credibility of the codes.

Further, the research questions informed the selection of the sources and the data collection, which contributed to maintaining our focus on the phenomenon under investigation, namely the use and deployment of portable classrooms in Canadian school districts. This was important because the news articles that provided the data for this study were not written with our research questions in mind, which meant that defining codes was critical to maintaining the integrity of the analysis.

It should be noted that there are different approaches to qualitative analysis and coding, each with advantages and disadvantages. Miles et al.'s (2014) two-cycle model differs from other coding approaches, such as grounded theory coding. According to Thornberg and Charmaz (2014), when coding for grounded theory, researchers start with open coding; that is, they openly explore the data and organize it as discrete units of information under emerging categories. This initial examination can yield hundreds of codes, as the process is open, exploratory, and fluid. In contrast to this inductive approach, Miles et al. (2014) suggest that

one method of creating codes is developing a provisional “start list” of codes prior to fieldwork — *Deductive* coding. That list comes from the conceptual framework, list of research questions, hypotheses, problem areas, and/or key variables that the researcher brings to the study. (p. 81)

This is a legitimate and well-documented qualitative coding approach (Miles et al., 2014) that allowed us to systematize the data based on the

findings of previous research on portable classrooms. Thus, our first cycle used seven research-informed codes instead of the hundreds of codes that could have emerged through an open coding exercise.

The second cycle in Miles et al. (2014) is called “pattern coding” or “inductive coding.” It differs from traditional grounded theory coding in that it builds on the findings of the first coding cycle to identify patterns in the data through inductive inference. In contrast, most grounded theory coding uses a selective or focused coding approach consisting of identifying the “one core category, which refers to the most significant and frequent code that is also related to as many other codes as possible and more than other candidates for the category” (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 158). It should be noted that grounded theory is not a monolithic methodology, and other techniques have been developed to follow the open coding cycle, such as axial coding (Strauss & Corbin, 1998), which requires the researcher to create focal categories informed by the initial codes.

Another important difference between the analytical approach proposed by Miles et al. (2014) and traditional grounded theory is that Miles et al.’s model is agnostic about grounded theory’s ambitious commitment to theory building. Instead, Miles et al. recommend drawing conclusions from the analysis based on the researchers’ reflections on the two-cycle coding. These conclusions can be presented as themes, conceptualizations, or ideas. While it is possible to develop theorizations from our data, our aim in this article is less ambitious. Following our research questions, we aim to offer descriptive accounts of a phenomenon (the use of portable classrooms in Canadian school districts) using a well-documented qualitative inquiry approach.

Data sources

We searched for Canadian news reports on portable classrooms from 2010 to 2022 in two databases, Factiva and Google News. This period was chosen because a preliminary search in Factiva indicated a significant increase in reports beginning in 2010, and 12 years is a substantial timeframe to assess the development of a social phenomenon. The search utilized keywords such as “portable classroom(s),” “mobile classroom(s),” “relocatable classroom(s),” and “demountable classroom(s).” We located 243 reports on portable classrooms from periodicals in nine Canadian provinces (Table 1) and saved them as text documents. Coding was a vital component of this project, as the 243 news pieces collected covered multiple topics; without coding, it would have been very difficult to extract

pertinent information, compile themes, and conduct the analysis. The analysis was conducted using NVivo 14.

The literature review and our preliminary reading of the data informed the code selection for the first cycle. The literature suggested that planning, funding, physical condition, and safety were common concerns regarding the deployment and use of portable classrooms in school districts. Therefore, we included codes to capture these issues. Also, the literature suggested that different social actors may have different perspectives and experiences in relation to portable classrooms, so we created codes to capture the accounts of teachers, students, parents, and administrators. Finally, we noticed that some news pieces offered the journalists' accounts of the phenomenon. Thus, we added a code to capture the journalists' commentaries (Table 2). These codes informed the second coding cycle.

The second cycle analysis produced the following five codes: the alternative strategies used by school boards to address overcrowding, the concerns about the length of use, the articulation of the reasons for deploying portables, the concerns about enrolment changes and population growth, and the physical and architectural aspects of portable classrooms (Table 2). As Miles et al. noted, the second cycle can elucidate causes and explanations of the subject matter. Our reflection on the second cycle codes yielded three critical themes: (a) drivers behind school districts' use of portable classrooms, (b) safety and comfort in portable classrooms, and (c) alternative strategies to alleviate accommodation issues aside from portable classrooms. Our analysis does not seek a theorization of the phenomenon of portable classrooms in Canadian school districts. After all, our study is not guided by grounded theory. The themes derived from our analysis of the data are intended to be heuristic devices aimed to inform future explorations of this issue.

TABLE I. Count of news reports on portable classrooms by province

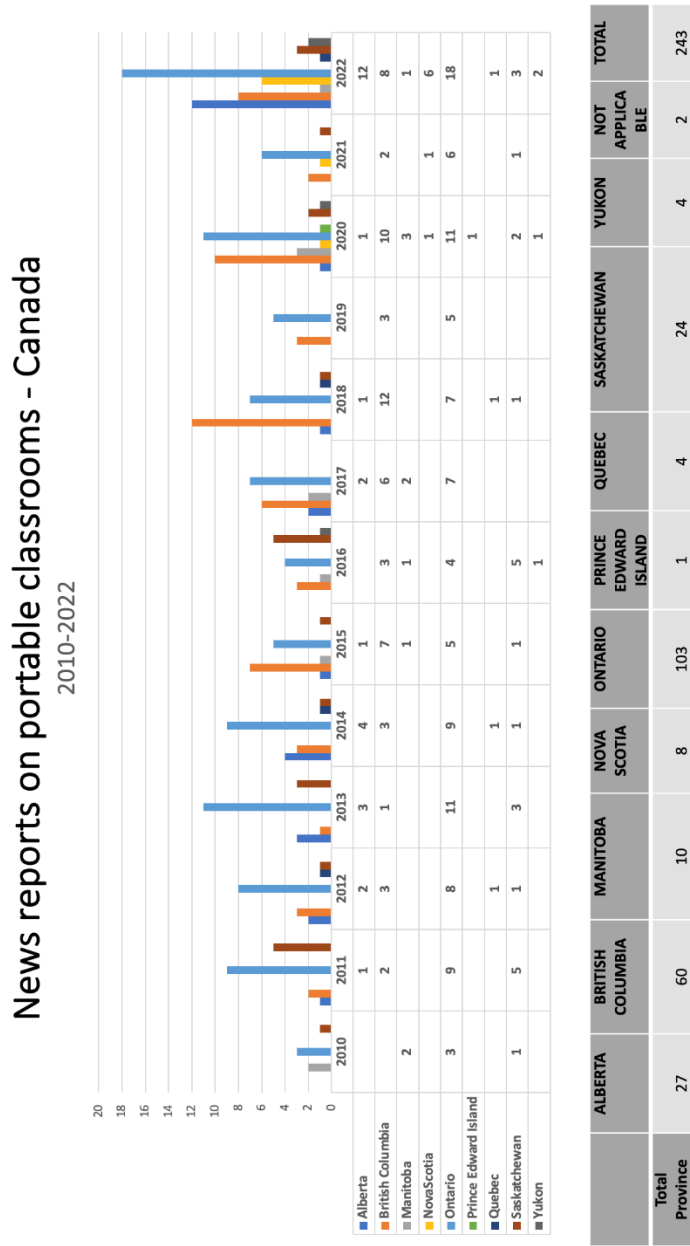


TABLE 2. *First and second cycle codes*

	Files	References
First Cycle Codes		
Teachers' and students' experience as users	23	29
Administrators' perspectives	75	111
Journalist commentary	33	41
Parents' perspectives	16	28
Planning and funding issues	74	111
Physical condition of portables	16	24
Safety concerns	52	59
Second Cycle Codes		
Alternatives to portables to address overcrowding	32	45
Length of use of portables	16	26
Articulating the reasons to install portables	55	88
Enrolment changes and population growth	46	64
Architectural aspects of portables	38	53

FINDINGS

Theme 1: Drivers behind school districts' use of portable classrooms

According to the reports, the decision to utilize portable structures in schools is driven by several interrelated factors. In many cases, the local school infrastructure is insufficient to respond to the rapid demographic changes in some cities. In other cases, changes to classroom size and composition rules require the creation off additional spaces. As student populations change and increase, school boards must address overcrowding in schools. As we will show in this section, the portable classroom becomes a fast and cost-efficient solution to these challenges, especially when funding for school construction is delayed by lengthy approval processes and reactive funding models. A problem arises when portable structures are not replaced, becoming permanent additions to school buildings.

Overcrowding

Overcrowding consistently emerges as the primary driving rationale behind the prevalence of portable classrooms. For example, Booth (2011) reported that surging enrolment added significant pressure on the school

system in the city of Surrey, British Columbia (BC). Most Surrey schools were using portable classrooms, with some schools employing more than a dozen, leading to over 300 portables citywide. By 2011, the district saw an enrolment exceeding 70,000 students, with an annual increase of approximately 1,000 students. This boom was linked to new housing developments. In response, Surrey requested an additional 2,700 spaces by 2020 to manage the student influx (Seal, 2016a). Despite the opening of a new school and expanding an existing elementary by 200 seats, Reid (2018) reported that portable classroom numbers in Surrey reached 333 units by 2018, accommodating over 7,000 students.

A similar situation has been noted in various cities across Ontario (ON). In Ottawa, for example, significant growth in the eastern part of the city put a strain on the school system. In 2011, a school had to add 12 portable classrooms after exceeding its capacity by 300 students, pending the Ontario Ministry of Education's approval for a new school (D'Amato, 2011). In Brampton, Bascaramurty and Alphonso (2014) observed that some new schools began operations with nine portable classrooms already on-site. Brampton, as one of Canada's fastest-growing cities, saw an 11% rise in elementary student enrolment from 2009 to 2013. Similarly, a school built in 2018 in Windsor, was facing overcrowding challenges shortly after opening due to outdated enrolment projections from 2011. The school had to add portable classrooms to accommodate more than 100 students in Grades 4 and 5 (Viau, 2018). In London, a school was operating at 200% of its capacity in 2021, just 4 years after opening, with 12 portable classrooms installed and with plans to add five in subsequent years (Lupton, 2021). Brantford faced overcrowding too. As Ruby (2022) reported, one school was operating at 178% capacity with projections of further increases due to residential development. Also, Israelson (2022) noted that by 2022, the Toronto District School Board was using a significant number of portable classrooms: 420 for students and an additional 100 for storage and organizational needs.

Delays and a reactive funding model

Insufficient funding and lengthy legal and operational processes are frequently cited as reasons for the prevalence of portable classrooms. Budgetary constraints limit the expansion or construction of new school facilities, forcing school boards to rely on portable classrooms for student accommodation. Maintaining these classrooms can also be costly. For example, the Hamilton-Wentworth District School Board in ON anticipated opening two new schools by 2020. However, due to funding uncertainties, schools already operating beyond capacity had to install

additional portable classrooms (Pearson, 2016). Booth (2011) made a stark comparison, likening the funding challenges to the Dutch boy using his finger to stop a flood, stating that it is like “plugging one hole, but the water is still rising” (p. A12).

Representatives from various school boards have expressed concerns about the lack of permanent solutions and the challenging process of obtaining approval for new buildings from education ministries. In BC, neighbourhood growth predictions should ideally be enough to secure the Ministry's approval for new permanent spaces. However, as noted by Knox (2018), the BC Ministry of Education's policy prioritizes current needs over projected ones. The report noted that the lengthy process of approving and constructing new school buildings has increased the reliance on portable classrooms. Bell (2018b) quoted the BC Education Minister stating that his office was working to streamline this process, aiming to shorten the timeframe for school construction from 7 years to 3.

Confirming this finding, a Surrey school district official described Surrey, BC, as a rapidly growing and affordable area to live but pointed out that new schools would not be built until there was an actual presence of students, which required schools to be at 110% capacity before a request for a new building would be considered, worsening the situation annually (Reid, 2018). Another official with the district emphasized the inadequacy of capital funding, remarking, “We aren't allowed to base what we need on upcoming development ... the government won't even look at building a new school until every school in the area is at 110% capacity” (Mui, 2015, para. 11). This trend of continuous growth, a norm in many large and mid-size cities in BC for the past 2 decades, has contributed to the backlog (Seal, 2016b). As noted by Culbert (2018), the BC Ministry of Education's hesitance to approve new constructions until schools are already over capacity, without accounting for projected growth, has led to increased reliance on portable classrooms.

In ON, delays in approving school expansions and construction have been identified as a primary reason for the prolonged use of portable classrooms (Lupton, 2021). A notable example could be seen in Hamilton, where the province rejected the request to fund the construction of a new school despite the board having acquired the land. Addressing this issue, the board's accommodation planner stated, “The Ministry doesn't give funding until there's an imminent need” (Pearson, 2016, p. 2). A news report about an overcrowded school in London (Lupton, 2021) revealed that while the board received funding for a new school, they had yet to find a suitable site. Parents expressed frustration, pointing out that

policymakers had not adequately planned for schools in new neighbourhoods.

Portable classrooms as a flexible response to enrolment fluctuations

In addition to delays in funding and approval for expansion and construction, another factor contributing to the use of portable classrooms is the possibility of future decreases in school population, rendering the construction of large schools cost-inefficient (D'Amato, 2011). Also, high maintenance costs for under-capacity schools can put them at risk of closure (ON Ministry of Education, 2018). Consequently, some schools are intentionally designed as hybrids, combining permanent structures with portable classrooms. This design allows for the addition or removal of portables as the student population fluctuates. The primary rationale behind this model is to keep operational costs as low as possible. In some instances, the use of portable classrooms is preferred over other solutions, such as relocating students to different schools. Kline (2020) reported that in Kootenay, BC, the decision was made to add four portable classrooms to two schools operating at 106% and 107% capacity instead of moving the excess students to other schools. In Ottawa, ON, a proposal to change a school boundary was rejected due to concerns about the safety of children crossing busy streets. In this case, the school board chose to alleviate overcrowding by installing portable classrooms (D'Amato, 2011). Similarly, McPhee (2022) reported that in Nova Scotia, families advocated for the addition of portable classrooms to their local schools as a preferable alternative to sending their children to a different school located 45 minutes away.

Another reason frequently cited for installing portable classrooms is flexibility (Bell, 2018a). For example, the Waterloo Region District School Board in ON reported in 2014 that they had a total of 335 portable classrooms across their region. The board noted that these portables were necessary to meet various needs, including providing spaces for children to complete their homework ("Need a Little Extra Storage Space?," 2014). Additionally, the use of portable classrooms has been expanded to accommodate other non-instructional activities within school premises. For example, in the Greater Victoria School District in BC, the launch of an out-of-school care program led to the request for portable classrooms at a Saanich school. Bell (2018a) quoted an official with the district saying that they sought four portable classrooms, referred to as "studios," to support before- and after-school care programs.

Class size reduction

Another reason discussed in the periodicals included the Supreme Court of Canada's decision to restore the 2002 class size and composition levels in BC schools, which resulted in reduced class sizes throughout the province (*British Columbia Teachers' Federation v. British Columbia*, 2016). The court's decision required school boards to add more classroom space within each school (Bell, 2017). A report from Surrey highlighted that due to the reinstated class size and composition levels, the school board had to create an additional 168 learning spaces. To meet this challenge, the board installed portables and converted some common spaces into classrooms. This led to the loss of important services like computer labs (Reid, 2017). In a similar vein, Bell (2018a) indicated that the Greater Victoria School District Board of Education added portable classrooms to comply with the requirements arising from the court's decision.

Funding and planning issues

Using portable structures for extended periods may generate negative perceptions about public schools, undermining local support for public education (Riveros, 2023). Findings from this study align with observations by Riveros & Zhou (2025) and Mackenzie (2017) who suggested that increased levels of disinvestment in educational infrastructure and the absence of effective planning and funding policies undermine the egalitarian purpose of public education. These policy choices may lead to unintended consequences, such as community disconnection and missed or reduced educational opportunities.

The findings indicate that in some growing municipalities, some schools have been operating beyond their capacity since they opened their doors (Bascaramurty & Alphonso, 2014; Viau, 2018). While school boards consider future growth in their accommodation plans (Thames Valley District School Board, 2022), ministries tend to fund capital projects on a current-needs basis. To address this discrepancy, some school boards have advocated for a proactive approach, suggesting the construction of new schools in high-growth areas in advance, considering other solutions before resorting to portable classrooms, and emphasizing the importance of flexible spaces, such as "raw" areas that can be expanded as needed (Shaw et al., 2018). Stakeholders referenced in news stories from several jurisdictions suggested that a headcount-based funding formula puts educational spaces under pressure. As Mackenzie (2017) proposed, a relevant funding formula should be school-centred, with specific considerations and differential criteria for small schools. Mackenzie emphasized that this revised formula should also account for various cost

factors, including labour costs, climate, facility age, and market conditions. Additionally, geographical location should be a factor considered when determining funding allocations.

The reports indicate that the process of building a new school in many Canadian school districts is lengthy, often taking up to 5 years (Bell, 2018b; Lupton, 2022). This extended timeline involves several challenges. For instance, school boards are responsible for finding suitable sites for new construction projects (Lupton, 2021). This process can be time-consuming and add to the overall project duration. Furthermore, once a site is secured and a project is approved, the actual construction phase tends to take longer than initially anticipated, sometimes extending beyond the expected completion date (Bascaramurty & Alphonso, 2014). Construction delays can exacerbate overcrowding and trigger the use of more temporary facilities. Recent studies by Riveros (2023) and Riveros and Zhou (2025) found that in ON between 2010 and 2020, 45% of portables were kept between 5 to 10 years, exceeding the assumed timeframe for building a school (2 to 4 years for ON). These challenges can be addressed with better coordination between city development planning and school boards in allocating suitable sites for new schools, which can expedite the site acquisition process. Being proactive in school construction by anticipating growth in the student population can help reduce the time students spend in temporary facilities like portable classrooms and hotel schools. Furthermore, utilizing modern construction methods such as drywall, tilt-up construction, and modular panels can accelerate the construction process while also being more cost-efficient than traditional methods.

Theme 2: Safety and comfort in portable classrooms

The second theme identified in the analysis reveals the connection between the spatial attributes of portable classrooms and the students' overall educational experience, encompassing both their physical and socio-emotional well-being.

Encroachment on recreational, green, and public areas

As previously mentioned, the presence of portable classrooms often encroaches upon green areas, recreational spaces, and sports facilities on school grounds, potentially impacting the promotion of healthy lifestyles among students. Public and common areas, such as washrooms and libraries, experience increased pressure due to a higher number of students sharing these facilities. A local education activist from Surrey succinctly summarized this concern, stating, "The washrooms are packed, the gyms

are packed, there are staggered schedules, causing students to fall through the cracks” (Seal, 2016a, para. 10). The impact of portable classrooms is not limited to indoor common spaces; they also affect crucial outdoor spaces. A school administrator in Brampton, ON, discussed how portable classrooms strain various aspects of the school, including reduced play space, decreased gym time, and the need for multiple classes to share sports and recreation spaces simultaneously (Bascaramurty & Alphonso, 2014). As Branham (2004), Chan (2009), and Schabmann et al. (2016) noted, this encroachment on common and recreational areas may have implications for students’ educational experiences and outcomes.

Several reports have highlighted how portable classrooms occupy outdoor spaces, often necessitating the removal of trees and foliage from the school grounds (Mui, 2015; Simpson, 2022). For instance, in Victoria, BC, the introduction of portable classrooms at a school resulted in the reduction of basketball courts from three to just one (Shaw, 2018). In Ottawa, ON, a report mentioned that accommodating an additional portable required rearranging existing ones, highlighting issues related to both poor planning and limited space (D’Amato, 2011). Additionally, Kupfer (2019) reported that a school in the Ottawa-Carleton District Board had to shorten its sports field from 400 meters to 360 meters due to portables, with the possibility of needing even more portables in the future. The report also mentioned an online petition by concerned parents opposing the placement of portable classrooms on the sports fields of a school known for its high-level athletic programs.

Isolation

A sense of isolation is another significant concern raised by families, students, and teachers about their experiences in portable classrooms. Stakeholders in Chilliwack and Surrey, BC, have noted that students in portable classrooms often feel detached from the broader school community, potentially affecting their overall educational experience (Knill, 2018; Seal, 2016b). In ON, a report from Attawapiskat included a poignant quote from a student: “My education is all about isolation: Isolated portable, isolated community, minimal resources, and minimal funding” (King, 2011, para. 9). This feeling of isolation is not confined to students only; teachers can also feel isolated when working in portable classrooms. A teacher in Brampton, ON, shared her challenges, including the daily task of carrying two buckets of water to her portable for cleaning the chalkboard and tidying up the classroom (Bascaramurty & Alphonso, 2014). Reports from Windsor and Hamilton, ON (MacIntyre, 2021; Viau, 2018), highlighted difficulties in accessing washrooms or other essential

facilities, raising concerns among parents about exposure to cold during winter and interactions with strangers.

Poor physical conditions

A significant and distressing concern highlighted in the news is the poor physical condition of portable classrooms, posing a serious threat to the well-being of students and teachers. An opinion piece in the *Waterloo Record* (King, 2011) focused on the dire conditions of schools serving Indigenous students in Attawapiskat, ON (King, 2011). In this community, students attended classes in portable classrooms after the local school closed in the year 2000 due to ground contamination by diesel fuel. The author described these students going to school in mouldy, unheated portables infested with mice and lacking proper gym or library facilities. Unfortunately, this situation is not unique. The Parliamentary Budget Office in 2009 reported that only 49% of First Nations schools were in good condition (King, 2011). A report from the *Waterloo Region Record* ("Need a Little Extra Storage Space?," 2014) also highlighted the substandard state of portable classrooms, which were worn out and poorly received by parents. These structures, initially intended for temporary use, had been in use for much longer than anticipated. In London, ON, parents raised concerns about mould in a portable classroom (Lupton, 2019). In Oakville, ON, a parent expressed concern about their daughter's classroom being too cold at 18 °C, negatively impacting her learning (Garbutt, 2015). Gerding (2022) reported that in Okanagan, BC, parents voiced their worries about the increasing number of portable classrooms and the inconvenience of limited access to proper washroom facilities.

In Alberta, Mertz (2018) reported on stakeholders' concerns about the prolonged use of portable classrooms. Issues like excessive heat, noise, and poor ventilation were associated with headaches, drowsiness, flushing, and nausea in students, which are seen as detrimental to the students' ability to learn. A teacher in Winnipeg, Manitoba (MB), recalled her time in portable classrooms, describing her class as having an unpleasant odour with stale air (Macintosh, 2020). In Saskatoon, Saskatchewan (SK), a school principal pointed out the differences between portable classrooms and the main building: They were physically separate, making it inconvenient to move between facilities, and tended to be colder than classrooms in the primary building (MacIntyre, 2021). This report highlighted critics' concerns about using portables as a makeshift solution to overcrowding, citing issues like cold temperatures and the perception that portables make schools resemble trailer parks.

Theme 3: Alternative strategies to alleviate accommodation issues aside from portable classrooms

Discussions in news articles about portable classrooms have revealed the various strategies school boards and communities employ to address school overcrowding. These strategies include busing students to out-of-boundary schools; redrawing school boundaries; merging English and French immersion schools; using space temporarily in other schools, known as “hotel schools”; and lobbying the government to request permanent solutions such as advocating for changes in funding formulas. Bascaramurty and Alphonso (2014) indicated that overcrowding in schools has led some parents to seek alternatives, such as withdrawing their children from the public system and paying over \$30,000 a year for private schooling.

The redistribution of students over location and time has been a common practice. A report from Surrey, BC, noted that to alleviate the strain on school facilities, high school students were required to attend in separate shifts (Booth, 2011). Multiple solutions were explored in Brampton, ON, which had a surge in population. Bascaramurty and Alphonso (2014) revealed that in addition to using portable classrooms, the school board undertook boundary redraws and introduced the concept of hotel schools. These hotel schools were intended to house students while their regular schools underwent renovations temporarily. Despite their temporary nature, these hotel schools remained in use for many years, leading to various issues. Students often had to be bused from considerable distances, resulting in concerns about the loss of community and interruptions to their social lives.

Sharing buildings with coterminous boards and repurposing programs and spaces have been among the approaches to address enrolment issues. A report indicated that in Quebec (QC), a French school board shared a building with an English board through a 3-year collaboration agreement (Branswell, 2014). In Surrey, BC, aiming to address overcrowding, the school district decided in 2016 to reduce the French immersion program and to change catchment boundaries (Seal, 2016a). In Montreal, QC, Wilton (2018) noted that certain schools had repurposed their art and music rooms into classrooms while awaiting the construction of new schools. Some of these new schools were established through partnerships with other institutions, such as the YMCA and Concordia University.

Various approaches have been adopted to respond to the growth of residential areas across Canada. Martin (2017) interviewed a superintendent from a local school division in Winnipeg, MB, who

discussed the challenges resulting from unexpected growth due to new residential subdivisions. Schools were forced to rely on portables and convert non-instructional spaces into classrooms to accommodate the increasing demand. Furthermore, many students in these new residential areas had to be bused. In ON, Learment (2022) reported that a school board planned to include a cautionary statement for prospective homebuyers in new subdivision agreements. This statement would inform them about the lack of a guaranteed new school in developing neighbourhoods and the use of temporary solutions like portables, hotel schools, and community schools located outside the immediate area. In response, the city's mayor emphasized that the responsibility for constructing schools and providing student accommodation lies with the ON Ministry of Education and the school board, and requested the removal of the warning.

It is worth noting that even though our search focused exclusively on news articles that discussed portable classrooms in Canadian schools, many reports included references to alternative strategies to deploying these temporary facilities. This suggests that school boards are proactively seeking options to avoid dependence on portable classrooms. While some of these strategies may look promising, further research would be required to determine their success.

TOWARDS A PROACTIVE SCHOOL PLANNING MODEL

This article has offered insights into the use of portable classrooms across Canada, drawing from a substantial number of news reports between 2010 and 2022. The study identified several drivers that compel school boards to rely on portable structures and highlighted common concerns regarding their use and deployment. Furthermore, by examining the various strategies school boards used to address the students' accommodation needs, the challenges become more apparent. Our analysis suggests that portable classrooms are often viewed as a less-than-ideal solution for accommodating students. They are typically seen as a temporary, reactive, stopgap measure and described as a "band-aid" approach or a "Dutch boy finger" fix. This perception is based on the limited success of portable classrooms in providing acceptable noise levels, air quality, and comfortable temperatures, all of which has the potential to impact the well-being and learning experience of students and staff. Additionally, the limited access to essential amenities like washrooms raises concerns about equity and accessibility. Portable classrooms can also encroach upon common areas, limiting learning and social opportunities, notably by

occupying space on sports fields and adding more students to already crowded common areas.

The relegation of the issues of school capacity and student accommodation to the realm of education management has created a sense that these issues are technical and bureaucratic endeavours. This oversight has stopped many educational researchers from asking fundamental questions about the relation between educational infrastructure and educational opportunity. In this article, we aimed to resituate these issues as legitimate educational concerns that deserve critical examination.

The discussions presented in this study serve as a catalyst for further exploration into several crucial areas related to student accommodation and overcrowding, as well as education policy and funding. These insights call for deeper investigations to address the urgent accommodation needs in Canadian schools, and to improve current and future educational infrastructure. Some key questions and areas for future research may include:

- How to reduce the dependence on portable structures?
- How can provincial funding formulas address school accommodation issues in proactive way?
- How can the relationship between municipal planning and school planning be strengthened?
- How do provincial and municipal politics influence funding for school construction and expansion?

Answers to these questions can provide additional insights and recommendations to policymakers, architects, planners, and communities to improve the process of accommodating students in Canadian schools.

CLOSING REMARKS

In this study, we leveraged news sources to obtain insights that would otherwise be difficult to obtain due to logistical limitations. For example, it could be costly and time-consuming to survey or interview different stakeholders in school districts across the country. When academic research on a social phenomenon is limited, secondary sources, such as news reports, become useful for exploratory analysis. Besides its cost-effectiveness, an analysis of news reports about a social issue may allow the researchers to cover a larger geographical area, which may increase the transferability of findings.

While an analysis of reports in periodicals may not yield grounded insights about the use of portable classrooms in school districts, it provides an initial or exploratory overview of the issue that could be investigated in subsequent research through the empirical analysis of primary sources. At a more fundamental level, this study brings attention to issues associated with student overcrowding and accommodation in Canadian school districts, a problem that the academic literature has long dismissed. Despite the lack of interest in these questions in academic circles, our findings demonstrate that this issue is a critical concern for local communities.

REFERENCES

- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). *The impact of school infrastructure on learning: A synthesis of the evidence*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/853821543501252792/The-Impact-of-School-Infrastructure-on-Learning-A-Synthesis-of-the-Evidence>
- Bascaramurty, D., Alphonso, C. (2014, June 13). Brampton's school system is experiencing growing pains. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/news/toronto/bramptons-school-system-is-experiencing-growing-pains/article19160815/>
- Bell, J. (2017, February 21). Greater Victoria district adds kindergarten spaces. *Time Colonist*. <https://www.timescolonist.com/local-news/greater-victoria-district-adds-kindergarten-spaces4646685>
- Bell, J. (2018a, February 2). Northridge Elementary hopes to combine classroom, child-care space. *Times Colonist*. <https://www.timescolonist.com/local-news/northridge-elementary-hopes-to-combine-classroom-child-care-space4658741>
- Bell, J. (2018b, July 4). Demand for portable classroom easing at Greater Victoria schools. *Victoria Times Colonist*. <https://www.timescolonist.com/local-news/demand-for-portable-classrooms-easing-at-greater-victoria-schools4663700>
- Booth, M. (2011, November 3). *School cash welcome but more needed*. Canwest News Service.
- Branham, D. (2004). The wise man builds his house upon the rock: The effects of inadequate school building infrastructure on student attendance. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1112–1128. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00266.x>
- Branswell, B. (2014, October 29). Can English and French schools play nice in one space? *Montreal Gazette*. <https://montrealgazette.com/news/local-news/sharing-space-emsb-elementary-school-houses-csdm-student>
- British Columbia Teachers' Federation v. British Columbia, 2016 SCC 49 (2016). <https://canlii.ca/t/gvlgm>
- Chan, T.C. (2009). Do portable classrooms impact teaching and learning? *Journal of Educational Administration*, 47(3), 290–304. <https://doi.org/10.1108/09578230910955746>
- Crampton, F. E. (2009). Spending on school infrastructure: Does money matter? *Journal of Educational Administration*, 47(3), 305–322. <https://doi.org/10.1108/09578230910955755>
- Culbert, L. (2018, October 15). Election 2018: SOGI, portables among top issues for would-be school trustees. *Vancouver Sun*. <https://vancouver.sun.com/news/politics/election-2018-sogi-portables-among-top-issues-for-would-be-school-trustees>

- D'Amato, L. (2011, January 27). Separate board's boundaries plan upsets parents. *Waterloo Region Record*.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Filardo, M. (2016). *State of our schools: America's K–12 facilities*. 21st Century School Fund.
- Garbutt, H. (2015, January 15). Parents challenge school board over temperature in portables. *Oakville Beaver*. https://www.insidehalton.com/news/parent-challenges-school-board-over-temperature-in-portables/article_657f59bd-f750-521b-916c-260b59458c15.html
- Gerding, B. (2022, April 28). Portables a drain on Central Okanagan School District budget. *Kelowna Capital News*. <https://kelownacapnews.com/2022/04/28/portables-a-drain-on-central-okanagan-school-district-budget/>
- Gore, N. (2012). Designing better portable classrooms. J. Quale, R. Ng, & R. E. Smith (Eds.). *Offsite: Theory and practice of architectural production: 2012 ACSA fall conference proceedings* (pp. 121–126). ACSA. <https://www.acsa-arch.org/chapter/designing-better-portable-classrooms/>
- Israelson, D. (2022, September 6). Is it time to reimagine the school portable? *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/business/industry-news/property-report/article-is-it-time-to-reimagine-the-school-portable/>
- Jenkins, P. L., Phillips, T. J., & Waldman, J. (2004). *Environmental health conditions in California's portable classrooms*. California Air Resources Board; California Department of Health Services. <http://lccn.loc.gov/2005452002>.
- King, A. (2011, August 19). Conditions in Aboriginal schools are a national disgrace. *Waterloo Region Record*. https://www.therecord.com/opinion/columnists/conditions-in-aboriginal-schools-are-a-national-disgrace/article_052eb01d-26f2-52ab-9c1c-26fc74d67d47.html
- Kline, B. (2020, July 10). Portable classrooms set up at Twin Rivers and Kinnaird Elementary to ease overcrowding. *Castlegar News*. <https://castlegarnews.com/2020/07/10/portable-classroom-set-up-at-twin-rivers-elementary-to-ease-overcrowding/>
- Knill, G. (2018, June 26). Summer school. *The Chilliwack Progress*. <https://theprogress.com/2018/06/26/summer-school/>
- Knox, J. (2018, March 17). Royal Bay school, growing like crazy, to get \$23M expansion. *Times Colonist*. <https://www.timescolonist.com/local-news/jack-knox-royal-bay-school-growing-like-crazy-to-get-23m-expansion-4660345>
- Kupfer, M. (2019, May 30). Keep portables off sports field, Barnhaven students tell school. *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/canada/ottawa/john-mccrae-school-portables-field-1.5155232>
- Learment, F. (2022, May 10). Town rejects school board subdivision agreement conditions. *Shoreline Beacon*. <https://www.shorelinebeacon.com/news/local-news/town-rejects-school-board-subdivision-agreement-conditions>
- Lupton, A. (2019, July 21). Mould in portables highlights crowding problem at Lambeth Public School. *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/canada/london/lambeth-public-school-mould-1.5183583>
- Lupton, A. (2021, May 27). Portables gobbling up space at nearly new Sir Arthur Currie school. *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/canada/london/arthur-currie-school-portables-1.6040904>

- Lupton, A. (2022, September 2). *Even before Summerside school opens, the board is applying to expand it*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/london/summerside-school-opening-board-looks-to-expand-1.6569979>
- Macintosh, M. (2020, August 12). A lot of hot air, but little action. *Winnipeg Free Press*. <https://www.winnipegfreepress.com/breakingnews/2020/08/12/a-lot-of-hot-air-but-little-action>
- MacIntyre, N. (2021, January 20). Ticked over treks to the loo: Mom concerned about little kids making the trip from portables to main school. *The Hamilton Spectator*. https://www.thespec.com/news/hamilton-region/ticked-over-treks-to-the-loo/article_62e7cbaf-7e1b-56cb-a910-04d015cf5002.html
- Mackenzie, H. (2017). *Ontario's deteriorating schools: The fix is not in*. The Campaign for Public Education. https://fixourschools.ca/wp-content/uploads/2017/11/Hugh_MacKenzie_Report_Ontarios_deteriorating_schools.pdf
- Martin, N. (2017, June 19). Bids in for public-private partnership study. *Winnipeg Free Press*. <https://www.winnipegfreepress.com/local/2017/06/19/bids-in-for-public-private-partnership-study>
- McMullen, S. C., & Rouse, K. E. (2012). School crowding, year-round schooling, and mobile classroom use: Evidence from North Carolina. *Economics of Education Review*, 31(5), 812-823. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.05.005>
- McPhee, J. (2022, June 7). *Relocation of Kingswood elementary students, lack of communication frustrates parents*. PNI Atlantic News. <https://www.saltwire.com/atlantic-canada/news/relocation-of-kingswood-elementary-students-lack-of-communication-frustrates-parents-100741102/>
- Mertz, E. (2018, June 25). *Edmonton Catholic Schools testing air-cooling system after more hot portable concerns*. Global News. <https://globalnews.ca/news/4295563/edmonton-classroom-portables-heat-school-hot/>
- Miles, R., Adelaja, A., & Wyckoff, M. A. (2011). *School siting and healthy communities: Why where we invest in school facilities matters*. Michigan State University Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mui, M. (2015, April 28). Students spending school years in portables. *24 Hours Vancouver*.
- Ontario Ministry of Education. (2018). *Draft pupil accommodation review guideline*. https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/Memos/B2018/B02_attach_EN.PDF
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pearson, M. (2016, April 5). No cash yet for upper Stoney Creek schools, despite rapid growth, says Hamilton public board. *The Hamilton Spectator*. https://www.thespec.com/news/no-cash-yet-for-upper-stoney-creek-schools-despite-rapid-growth-says-hamilton-public-board/article_91b8fce9-5464-5631-ab84-1d7c0c1481aa.html
- Reid, A. (2017, April 28). Surrey must create 168 new classrooms, hire 300 teachers by September. *Peace Arch News*. <https://peacearchnews.com/2017/04/28/surrey-must-create-168-new-classrooms-hire-300-teachers-by-september/>
- Reid, A. (2018, August 23). Surrey school district's portable count rises to 333: Allen. *Surrey Now-Leader*. <https://surreynowleader.com/2018/08/23/surrey-school-districts-portable-count-rises-to-347-allen/>
- Riveros, A. (2023). The overreliance on portable classrooms in Ontario schools: New evidence for the study of austerity and disinvestment in Canadian public education. *Canadian Journal of Education*, 46(3), 570-596. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5909>

- Riveros, A., & Zhou, C. (2025). Portable classrooms: Socioeconomic context and implications for academic achievement. *Canadian Journal for Educational Administration and Policy*, 206, 54–71.
- Ruby, M. (2022, July 19). Waterford Public School bursting at the seams. *Simcoe Reformer*. <https://www.simcoereformer.ca/news/local-news/waterford-public-school-bursting-at-the-seams>
- Schabmann, A., Popper, V., Schmidt, B. M., Kühn, C., Pitro, U., & Spiel, C. (2016). The relevance of innovative school architecture for school principals. *School Leadership & Management*, 36(2), 184–203. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1196175>
- Seal, E. (2016a, August 11). More portables for Surrey school. *Surrey North Delta Reader*. <https://www.surreynowleader.com/news/more-portables-for-surrey-schools-2909918>
- Seal, E. (2016b, September 2). A storm is brewing in Surrey classrooms? *Cloverdale Reporter*. <https://cloverdalereporter.com/2016/09/02/a-storm-is-brewing-in-surrey-classrooms/>
- Shaw, R., & Culbert, L. (2018, August 31). Students are heading back to class, but is the B.C. school system ready for them? *Vancouver Sun*. <https://vancouver.sun.com/news/local-news/students-are-heading-back-to-class-but-is-the-b-c-school-system-ready-for-them>
- Shelton, D. R. (2003). *Perceptions of key informants toward the use of portable facilities for educational purposes* [Doctoral dissertation, Oklahoma State University]. Open Research Oklahoma. <https://hdl.handle.net/20.500.14446/44761>
- Shendell, D. G., Winer, A. M., Weker, R., & Colome, S. D. (2004). Evidence of inadequate ventilation in portable classrooms: Results of a pilot study in Los Angeles County. *Indoor Air*, 14(3), 154–158. <http://doi.org/10.1111/j.1600-0668.2004.00235.x>
- Simpson, S. (2022, July 12). Palsson school at Lake Cowichan expanding. *Cowichan Valley Citizen*. <https://www.cowichanvalleycitizen.com/news/palsson-school-at-lake-cowichan-expanding-835445>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Tanner, C. K. (2008). Explaining relationships among student outcomes and the school's physical environment. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 444–471. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-812>
- Thames Valley District School Board. (2022). *Accommodation plan*. <https://web.archive.org/web/20250825211818/https://www.tvdsb.ca/en/our-board/resources/Documents/Future-Development-and-Planning/Documents/Accommodation-Studies/Accommodation-Plan.pdf>
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 153–169). SAGE Publications.
- Shaw, S., Gowdy, A., Jubb, D. (2018, June 13). *Strategy to address city growth and intensification*. Toronto District School Board. <https://www.tdsb.on.ca/portals/0/AboutUs/StrategyPlanning/Docs/StrategyToAddressCityGrowthAndIntensification.pdf>
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., & Wolsey, T. D. (2009). The walls still speak: The stories occupants tell. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 400–426. <https://doi.org/10.1108/09578230910955818>
- Viau, J. (2018, January 10). *New \$8.6M Catholic elementary school too small to fit all students*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/windsor/theresa-calcutta-scholl-too-small-1.4481735>

Need a little extra storage space? Waterloo school board is selling 16 portable classrooms. (2014, July 24). *Waterloo Region Record*. https://www.therecord.com/news/waterloo-region/need-a-little-extra-storage-space-waterloo-school-board-is-selling-16-portable-classrooms/article_19bb4bec-3355-57a1-b661-6e06fd2e04fb.html

Wilton, K. (2018, October 18). A school atop the Y? The N.D.G. YMCA and CSDM are exploring options. *Montreal Gazette*. <https://montrealgazette.com/news/local-news/a-school-atop-the-y-the-n-d-g-y-m-ca-and-c-s-d-m-are-exploring-options>

MARZIEH FOROZANTABAR holds a BA and an MA in Architectural Engineering. In 2024, she received an MA in Education Studies from Western University. mforozan@uwo.ca

AUGUSTO RIVEROS is an associate professor in the Faculty of Education at Western University. gus.riveros@uwo.ca

MARZIEH FOROZANTABAR est titulaire d'un baccalauréat et d'une maîtrise en ingénierie architecturale. En 2024, elle a obtenu une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université Western. mforozan@uwo.ca

AUGUSTO RIVEROS est professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université Western. gus.riveros@uwo.ca

AUTOPHENOMENOLOGICAL ATTUNEMENTS AND LISTENING THROUGH EMBODIED ENCOUNTERS

MINDY R. CARTER, TRACI KLEIN *McGill University*

Article History: Submitted 27 Feb 2023 | Accepted 19 Jan 2024 | Online first: 03 Sept 2026 | Published dd Sept 2026

ABSTRACT. This paper explores the experiences of the co-authors engaging with the question: *What are our autophenomenological reflexive embodied attunements in engaging with listening and slowing down?* Using an autophenomenological process (Carter, 2016, 2022) to structure the inquiry, Carter and Klein reflect on how nature, breath, and movement are themes that reach across both of their embodied engagements, helping them to understand how radical listening and awareness are internal resources that foster encounters of affect (Massumi, 2015). Through attunement, the authors discovered a heightened embodied awareness and a universal connection to both human and non-human entities. Findings from this arts-based, collaborative process led to the development of an improvisation-based in-class activity and a model for future research.

HARMONISATIONS AUTOPHÉNOMÉNOLOGIQUES ET ÉCOUTE À TRAVERS DES RENCONTRES INCARNÉES

RÉSUMÉ. Cet article explore les expériences des coautrices qui se penchent sur la question suivante : *quelles sont nos harmonisations réflexives, autophénoménologiques et incarnées lorsque nous nous engageons dans l'écoute et le ralentissement?* En appliquant un processus autophénoménologique (Carter, 2016, 2022), Carter et Klein réfléchissent à la manière dont la nature, la respiration et le mouvement constituent des thèmes qui traversent leurs deux pratiques corporelles, les aidant ainsi à comprendre comment l'écoute et la conscience radicales sont des ressources intérieures qui favorisent les rencontres affectives (Massumi, 2015). Les résultats de ce processus collaboratif axé sur les arts ont mené à la mise au point d'une activité en classe fondée sur l'improvisation et d'un modèle pour de futures recherches.

This paper uses autophenomenological processes, poetry and images (Carter, 2016, 2022) to explore how we utilized embodied encounters as a first step towards fostering radical listening. Through dialogic engagement and artful inquiry, we deepen our understanding of our positionality within the research. *Somatic education* (Eddy, 2009; Green, 2002; Hanna, n.d) and Artaud's (1975) *Body without Organs* (BwO) inspire a process of fostering encounters of affect (hope) (Massumi, 2015). As Massumi (2015) describes, hope does not project into the future, but instead lives in the present moment, which offers space for recognizing potential and possibility through experimentation. The somatic and BwO praxis that we both practice in our teaching, artistic inquiry, and research inform how *embodied reflexivities*, defined as being in the singular, present moment through noetic engagement (Carter, 2014), allow us to engage in radical listening (Kress & Kreuger-Henney, 2016). Radical listening implies:

being intentional about *hearing* and that listening is an ongoing act such that we continue to listen even after what is spoken has faded into the past. In this regard, participating in dialogue involves creating distance between us and our own symphony and, instead, listening for echoes across an expanse. (Kress & Kreuger-Henney, 2016, italics in original, p. 114)

In this research, our practice of radical listening is threefold: 1) listening to nature; 2) listening to one's inner dialogue; and 3) listening in discourse with each other.

CONTEXT

Autophenomenology (Carter, 2016, 2022) is situated within phenomenology (Heidegger, 1962; Husserl, 1965; Merleau-Ponty, 1996; van Manen, 1990) and seeks to open spaces rather than to occupy them. With a focus on positionality as a starting place, the process emerged organically for us when we began to work on the research project *Walking Alongside: Taking up the Truth and Reconciliation Commission (TRC) in Teacher Education (TE)*. This research focuses on the objectives outlined in the graphic below and aims to curate curricular resources and targeted professional development opportunities for in-service English-speaking teachers in Quebec who are taking up the educational calls to action (#62 i and #63 i, ii, iii and iv) of the TRC.

Walking Alongside: Responsibilities and Redress in Quebec Teacher Education

Project Objectives: Addressing the TRC Calls to Action 62v, 63 I-iv for QC Teachers



FIGURE 1. Harju, M-L. (2022, Dec.) Project Objectives [Unpublished graphic]. Used with permission

The TRC was launched in 2008 as part of the Indian Residential Schools Settlement Agreement (IRSSA) and was intended to be a process that would guide Canadians through the difficult discovery of the facts behind the residential school system (Moran, 2015).

When we began the process of working with the project collaborators, it quickly became apparent that there were varying perspectives and ways of being amongst the team. As a cis-gender, female, fifth-generation Canadian settler of Scottish, Welsh and English descent, Carter brings a particular embodied experience¹ to this work, as does Klein who is a cis-gender, female, third-generation American settler of Czechoslovakian and German descent. In part, these settler identities are what led Carter and Klein to pause and consider more deeply how their positionalities and worldviews would inform this research. Early on in the project, Geraldine Standup, an Indigenous Advisor (Mohawk) for the team reminded us of the importance of slowing down and listening. In the context of the academic institution and its funding cycles, this can be challenging, leading to the inquiry: *What are our autophenomenological reflexive embodied attunements in engaging with listening and slowing down?* It can be a challenge to learn how to incorporate anything new into one's pedagogical practices, and life itself. For this reason, many traditions, thinkers, and institutions over time have tried to create steps that can be followed to assist. It is understandable that for an undertaking such as taking up the TRC's calls to action for education, some sort of process to guide this work may be of

importance. Because of our positionality, as non-Indigenous settlers, arts-based academics, and our familiarity with dance and dramatic traditions, autophenomenology became an entry point that allowed us to explore our experiences with attunements and make sense of engaging in this journey.

Below is a literature review on reflexivity and deep listening; concepts that underpin our approach to understanding our positionalities within this specific process and which guided the *Walking Alongside* research project. A description of the autophenomenological process is included, which then leads to our artistic inquiries through poetry, images, and movement. A description of the thematic emergences and further artistic inquiry synthesize the findings in a collaborative process and propel us to consider the pedagogical implications of our research together.

REFLEXIVITY

Reflexivity can be understood as a way of addressing one's own "situated character" (Simon & Dippo, 1986, p. 200). To us, this means confronting the ways in which we conduct our research and how we treat the knowledge produced from it. All of this relies heavily upon our worldview, which inevitably has been shaped by our individual cultural and educational experiences. Reflexivity and positionality are closely related, such that as we move through the autophenomenological process, we remain sensitive to who we are within the work (Rossman & Rallis, 1998); thus, we make a commitment to staying reflexive throughout. In relation to this process and its connection to the *Walking Alongside* project, Simon and Dippo (1986) remind us to be cognizant of how empathy is affected by the historical and structural differences that help us to understand others as well as the conditions that limit those understandings. This will be further elaborated on later in a description of the autophenomenological process.

LISTENING

In considering education as a means of resisting contemporary neoliberal, neocolonial social structures that breed gross inequalities, alienation, and dehumanization of minoritized groups, the very acts of listening and loving with the intention of enacting change become, in themselves, radical. (Kress & Krueger-Henny, 2016, p. 6)

Utilizing autophenomenology, Carter and Klein engage in *radical listening* (Tobin, 2009, p. 505; see also Kincheloe et al., 2011; Winchell, Kress & Tobin, 2016). Radical listening is a concept originated by the late McGill professor, Joe Kincheloe, whose unpublished writings of the concept just before his sudden passing have been extended by his partner, former

colleagues, and students. Radical listening is a profound way-of-being in the world as a teacher and researcher in that it involves making a “commitment to dialogue in which the listener opens [themselves] to change by *hearing* [emphasis added] others and not imposing [their] own schema and judgment upon the other” (Kress & Krueger-Henney, 2016, p. 6). Thus, it is not only through listening but through dialogic engagement with others that one is helped to “...tune the ear to participate in and resonate with the voices of others” (Kress & Krueger-Henney, 2016, p. 8). Open-ended dialogue occurs, in which thinking is allowed to emerge in relational engagement, given the possibility of extending understandings of others by reaching beyond one’s own cognitive patterns while inserting oneself into others’ experiences.

Incorporating radical listening allows for meaning-making through the authors’ diverse experiences in drama and dance, finding relationality between these experiences and the research involving Indigenous Ways of Knowing (IWK) (Diversi & Moreira, 2009). IWK is a term used to describe how the Indigenous people of a particular land relate dynamically to their natural environment and the ways in which they understand that relationship and use it to enrich their lives socially, culturally, and spiritually (Semali & Kincheloe, 2002). Finding relationality to IWK in this context entails: “[m]aking an effort to understand others’ standpoints without seeking to change them...(this) is a respectful way to deal with other’s ideas, thereby increasing the possibility of adopting good ideas associated with others’ culture” (Tobin, in Kincheloe et al., 2011, p. xix).

Brearley (2015) reports that deep listening, a similar concept created by Australian and Canadian community leaders, relies on the Indigenous wisdom of “learning, working, and togetherness” and links community with reciprocity to inform leadership practices (p. 91). Deep Listening involves “getting out of the way in order to open up a space in which genuine contact can be made. That space is a place of possibility, where current and emerging needs can be expressed and explored” (Brearley, 2015, p. 94). Deep Listening is regarded as a process in which an individual becomes more present with themselves in order to be able to listen and interact with other people or their environment, what Scharmer refers to as ‘presencing’, a blend of presence and sensing (as cited in Brearley, 2015, p. 94). Brearley (2015) elaborates: “The paradox is that the more we are present, the more we are able to get out of the way and become available for other people” (p. 94).

Another concept of IWK is ‘two-eared listening’ (Hogan & McDonald, 2021) and is explained as the reason that we are given two ears and one

mouth—so that we may listen and understand twice as much as we speak. As explained by Sawamaw Mi'sel Joe, “Deep listening requires the listener to receive new information through an open mind and to suspend judgment with an open heart” (Hogan & McDonald, 2021, Two-eared listening section). Singh Sikh & Spence (2016) endorse Krishnamurti (1993), who explains that listening/hearing arises from awareness of the present moment, but only if the listening occurs without the interference of thinking. Therefore, mindfulness, which emerges in the form of deep listening, two-eared listening, radical listening, or as meditation, is a practice of awareness, appreciation, and understanding of ourselves in order to open spaces for embracing and accepting others’ knowledge and worldviews.

Being mindful from Csikszentmihalyi’s (2008) psychological viewpoint is to be in command of consciousness with the ability to “direct attention to specific events (sensations, feelings, thoughts, intentions)” (p. 26), which comes with the understanding that human beings possess the ability to manage the quality of their experiences. Then, through mindful attention, radical listening involves directing our attention to hearing what someone is saying; what we hear depends upon our conscious listening. Conscious listening relies on attention, awareness, and experiencing an interaction with (as appropriate) the self, others, objects, and the natural world.

EMBODIED LISTENING

Educators have been integrating somatic practices into traditional dance training as a method for connecting body and mind through movement. Enghauser (2007) describes this as body listening, or a way “to attend closely to the processes, function, needs, and intuitions of the body within the context of dance” (p. 33). Physical and sensory awareness involving reflection and insights about how movement feels, results in whole-body attunements, which include both the mind and the body. This type of listening assumes that understandings arriving through kinetic awareness are a way for individuals to acknowledge habitual patterns and perceptions of themselves, others, and the natural world.

Eddy (2016) defines somatic education as “an embodied form of being present and aware” (p. 105) and draws parallels between somatics and movement meditation. She reminds us that with mental stress, there is often a physical response that occurs and argues that movement made conscious through somatic awareness expedites the process of returning to homeostasis (a state of calm) by “bringing attention to both the habitual

negative responses and potential new behavioral choices” (Eddy, 2016, p. 107).

Scharmer’s (2016) term *presencing* can be used to support this concept of awareness and is described as “sensing from our deepest source: that is, sensing and operating from one’s highest future potential. It is the state each of us can experience when we open not just our minds but our hearts and our wills” (ch. 2, para. 5). Somatic and presencing techniques in dance are familiar to Klein and have helped to inform her art and research practices. For Carter, an embodied attunement is connected with Artaud’s Body without Organs (BwO) theatre work, where: “...thinking means something more to me than not being completely dead. It means being in touch with oneself at every moment; it means not ceasing for a single moment to feel oneself in one’s inmost being...” (Sontag, 1976, as cited in Carter, 2014, p.8). Artaud explores the BwO further through the metaphor of the plague, which reduces a person’s body physically to one of liquefied organs, and which he contends, forces a society into a process of renewal (i.e. making Yourself a Body without Organs (BwO)). Deleuze and Guattari (1987, 2007) discuss how dismantling the organism, to become a BwO, is about opening up to levels and thresholds, generating passages of intensities that help unconscious significations that cling to the organism find release (as cited in Carter, 2014).

Somatic education and the BwO conceptualization also connect to the work of Miller (1994), who presents a rationale for the growing scholarship of contemplative practices within higher education. Miller (1994) explains that while contemplation is often connected to meditation, it can also refer to the “spontaneous and unstructured moments where we experience a connection with the ground of being” (p. 57), which “describes the unity between all things, human and non-human” (p. 56). As a form of self-learning, contemplative practices seek to bring presence and awareness to positionality through a merging of self/other by attending to an in-the-moment existence. “When we attend, we are present to what is in the moment, we create a gentle pause, or sometimes an abrupt stop, that loosens habit-ridden ways of seeing, being, and becoming in the world, habits that narrow possibility, and undo potentiality” (Walsh et al., 2014, p. 12). The contemplative practices that guide the autophenomenological process in which Klein and Carter engaged will be explained through a step-by-step process, which will then lead into a description of their individual and collective experiences through shared dialogue and art-making.

AUTOPHENOMENOLOGICAL EMBODIED ENCOUNTERS

To engage with embodied and radical listening, we use an autophenomenological process (AP) because in earlier research Carter (2016, 2022) found that this process allowed participants to recognize and attend to one’s positionality in an effort to reveal privilege and bias. The AP then offers participants an opportunity to deeply engage with others; in this case, it provides us a way to explore our inquiry question from Step 1 (Part 1) of the autophenomenological process, and to then understand the experience of the other in Step 1 (Part 2). In Parts 2 & 3 of AP, the synthesis of making meaning *together* offers, through artful inquiry, dialogue, and listening, a means to co-create new understandings in unexpected way(s). (See Figure 2).

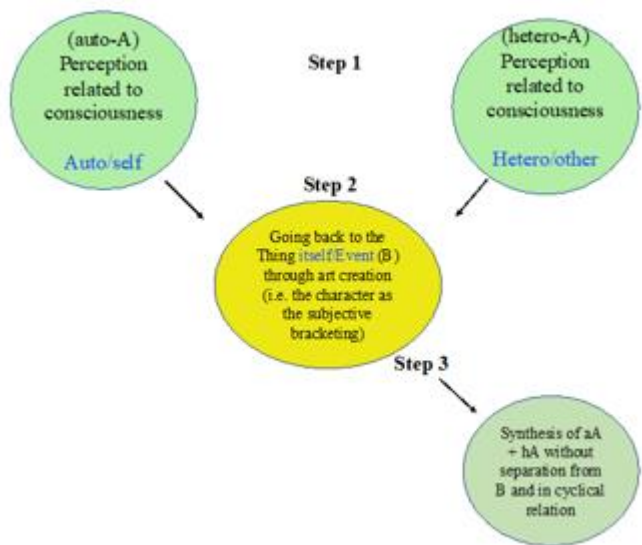


FIGURE 2. Autophenomenological process (Carter, 2022).

Autophenomenology (A) allows one to use embodiment to create learning encounters/attunements that foreground positionality. In Step 1 (auto-A (self)), the individual spends time *reflecting on their own experiences* to understand their history, identity, and subjectivity. In Step 1 (hetero-A (other)), the individual focuses on *learning from someone/thing else* about their perspectives/stories, requiring interaction.

In Step 2 of the process, shared experiences with fellow participant(s) and mindful and ongoing consultation occur with the intention of embodied

engagement. Step 2 requires dwelling within a liminal space of hope (affect) and becoming, beyond the internal and external territories of identity (signification). Step 3 offers an opportunity to understand the effect of Steps 1 and 2 on being and belonging. This step seeks to bring together diverse perspectives and experiences into a shared space. The autophenomenological framework is not linear; it is relational and presenting it through a step-by-step process may take away from this potentially iterative process because of the emergent understandings that may occur in Step 3.

To begin our inquiry, we engaged with Step 1 (auto-A (self)) on our own (and have represented these engagements in the individual explorations below). As described above, this step also became Step 1 (hetero-A (other)), as we read and reflected on each other's stories.

Growing separate but together: Carter's reflection (step 1, auto-A)

(Mount Orford, Quebec, August 8, 2022)

The rain was punishing and cold as I ran along the hiking trail filled with stones, debris, and puddles. At one point, I began to cry because I was overwhelmed with thinking about the objectives of the "Taking up the TRC in TE" project (previous name). But then I paused, and then completely stopped, I saw a tree, and wrote this down after my run:

There is a large tree growing straight up $\frac{1}{4}$ of the way from the bottom, a smaller tree began to grow side by side (in parallel) to the larger one...it grew straight until $\frac{1}{2}$ way up and then the larger one grew out at a 45-degree angle to the right. This made room for the smaller tree to move to the left in a new direction and grow upwards and for the larger one to continue to grow upwards—just as big and strong—but it had allowed the smaller tree to grow alongside until they were separate but together.



Carter's image of a similar tree growing with a smaller one side by side, connecting.

This is a teaching from the tree that began from a place of intense distress. I was crying that I was overwhelmed with the tasks before me, with not being good enough, or

knowing enough or being “the right person for the job” ...and then mad at myself because I am privileged to be able to ask the questions I am asking and to do this work with amazing people....

...at one point I called out to my ancestors...

I just stopped. I felt the rain pouring down on me fully and tears drained out of me. I stood still and I looked at the land in front of me, the trees around me. I smelled the sweetness of the rain that intertwined with a musky, earthy smell.

My whole body Inhaled. Exhaled. I felt a sensation deep in my centre.

I grew still and peaceful.

I saw the tree.

The lesson came to me with immediate understanding...and I recognized all at once, in a moment, that I have grown alongside others *who let me learn and think and grow alongside theories, words, feelings, emotions, ideas.*

I am not alone, I am connected to the vastness of questions, understandings, laughter, and song, that have come before me and will continue after.

Just like the trees grew together symbiotically, I have been able to grow/learn/become and be alongside.

Connected across space,

across time.

Dancing in the sand: Klein's inquiry (Step 1, auto-A)

One afternoon I headed out to the beautiful California coastline after a long meeting on Zoom. I was watching and listening to the waves when my attention was directed to a flock of birds overhead. I became interested in how they stretched their wings out in what seemed like stillness as they glided alongside each other and with the flow of the wind. At different moments, they went from a hovering/gliding position to flapping their wings to gain momentum and stay with their group. I then became aware of the waves as they crashed forward and then retreated, and realized that before the height of the crest, there was a moment of quietude. I appreciated that both the birds and the waves embodied moments of quiet, as complete stillness during flight or in the constant current of the ocean was not possible.

After my observation, I brought these concepts into a movement improvisation with the intention of embodying and relating to the environment, a field of dance known as ecosomatics (Bauer, 2008; Enghauser, 2007) which blends ecology with somatics. While moving, my attention was drawn to the coolness of the sand as it pushed between the spaces of my toes, as well as the curves, twists, and flow of my weight. The sand was soft and forgiving, and movements that would normally feel precarious on a dance studio's wood floor were suddenly fun, exciting, and done without hesitation. I thrashed and crashed, slid like superman, rolled around, and challenged myself to manipulate the sand in different ways. The sand/Earth supported and protected me as I gave in to gravity. However, I noticed that if I pushed against the sand, it also pushed back, as the various dips prevented me from feeling balanced on my own two feet. When I was finished and on my way home, I felt energetic and alive...and completely covered in sand from head to toe!



FIGURES 3A AND 3B. *Images from Klein's improvisation.*

THEMATIC EMERGENCES

In Step 1 (hetero-A (other)) of the autophenomenological process, the individual focuses on *learning from someone/thing else about their perspectives/stories*, which requires interaction. Interactive meaning-making is related to the notion of *being* as both the process of becoming (Nancy, 2000, as cited in Carter, 2022) and the evolution of one's *being* across the lifespan. Carter (2022) draws upon Nancy (2000) to contend that "meaning is itself the sharing of being" (p. 33) and that we are all connected to the circulation of meaning. Therefore, we are all part of each other's process of becoming. As complicated beings, we can experience multiple, intersecting identities, which are further challenged by our subjectivities: the "ways we perceive, feel, and express ourselves" (Wales, 2009, as cited in Carter 2014 and 2022, p. 32). In this research, the authors attempt to "bracket" their subjectivities, including both thoughts

and embodied experiences (Carter, 2022), in order to see/listen/hear something as if it was the first time. The bracketing is intended to open pathways to embrace new understandings as seen through someone else's experiences, not to literally experience it as if we were them.

Step 2 asks the individual to bracket their subjective self when engaging with the information shared in Step 1. With their original inquiry question in mind, Carter and Klein then spent time sharing and listening to one another's encounters and responding to the themes, images, and resonances that emerged. When considering one another's experiences with reflexive embodied attunements for slowing down and listening, three themes arose: 1. Nature; 2. Breath; and 3. Movement.

Nature

Carter and Klein each began their inquiries about deep listening and slowing down by spending time in nature. For Klein, dancing in the sand implicitly taught her about affect. "When you affect something, you are at the same time opening yourself up to being affected in turn, and in a slightly different way than you might have been the moment before. You have made a transition, however slight" (Massumi, 2015, p. 4). Hatcher (2012) describes this as "a move from inside to outside, both physically, spiritually and intellectually. Most importantly, a close engagement with the community and the cycles of Mother Earth must occur, reinforcing and expanding the engagement of the learner and the 'knowledge'" (p. 346).

Observing nature and consequently translating it into improvised, spontaneous movements allowed Klein to experience the natural Earth from the inside-out. Meanwhile, Carter found herself considering the larger *Walking Alongside* objectives of their joint research while running in the woods. When a sudden downpour called on her to pause, she listened...and a moment of peace and understanding emerged as the trees became her teacher.

In conversation, after reading one another's stories, Carter shared: *I think our stories of being in nature are connected with resonances, which kind of speaks about the interconnection and relationality that you were mentioning with Massumi... it has to be that in/external process...where there is learning and unlearning* (Carter, interview transcript, Dec. 14/2022). Though perhaps in the context of a description of an event in a paper such as this, being unsettled may appear to be a state that is decided, there is no real 'resolution' or finality to it. Once this process begins, it is an ongoing, never-ending movement into deeper becoming(s). A metamorphosis, and

another, and another. Staying with change is a choice to face the abyss, and once one edge is troubled, a new one appears. The entire body is affected...sounds are clearer, senses are heightened...paths that have always been tread are new for the first time and discoveries are explosions of delight as they unravel. And with this is pain, an intensity that is a movement beyond good or bad...it just is. Nature conspires to amplify such moments with her powers, and it is attunements in and through time that allow the state of “unsettled” to be endured. In fact, it could not be any other way.

While Carter’s experience was somewhat unexpected, Klein’s use of somatic principles as a means to structure her learning and unlearning began with intention and preparation.

Breath

Preparation began for Klein when she described:

Even when I am sitting at my computer, I remind myself to take those small breaks and just breathe...I actually try to distribute my breath into different parts of my body and to think about if I can possibly breathe and fill up my back with air. (Klein, interview transcript, Dec. 14/2022)

This imagery was something that was noticeable to Carter as a witness to Klein’s images of her movements on the beach. Also connecting to the theme of the breath was Carter’s illustration of her emergent experience $\frac{3}{4}$ of the way into a 10km run. Carter finds running to be meditative in that the rhythmic sound of her breath is connected to her mental and physical experience. During various parts of a run, she becomes aware of the change in her breath, her body, and then mind. Being mindful of the effect of the breath is a means to slow down and connect more deeply to thoughts, feelings, and embodied experiences, which then allows one to feel more centered and engaged with others in daily life: to be attuned for deeper listening.

Movement

When reflecting on their experiences with slowing down and learning to listen, Klein connected nature, breath and movements:

I’m reminded about walking meditations, sensing the energy from the Earth, and how gravitational pull has an effect on us. When you’re walking, you bring into your mind the image that with every step there’s an electrical charge that happens because of the Earth’s gravity and then you let it resonate up into your body... when we wake up in the morning, our cells are different from the day before, and we are like, as Massumi says, in a constant state of change. Your story about the weather and how

quickly it can change reminds me of the flux of our lives. I'm reminded about periods of intense chaos and then moments of quiet. It's what I experienced at the beach, realizing when the birds outstretch their wings and they're just flying together, they're not being still. They're being quiet and they're flowing together...because stillness is not actually possible. It's because everything is fluid and moving—your blood is pumping, your heart is beating, your lungs are expanding. It's not possible to just be still. But can we be quiet? (Klein, interview transcript, Dec. 14/2022)

Step 3: Synthesis: Understandings and attunements with/through embodied encounters

If it is, as Klein states, not possible to be still, how can we learn to become quiet?

In the final step of the autophenomenological process (Step 3), Carter and Klein use artistic inquiry to reflect on the three emergent themes (i.e. nature, breath, and movement), and on residue (what lingers and remains after embodied encounters—the deeper understanding that is not a reminder of the sublime, but an imprint of it) (Carter, 2014, pp. 89-90).

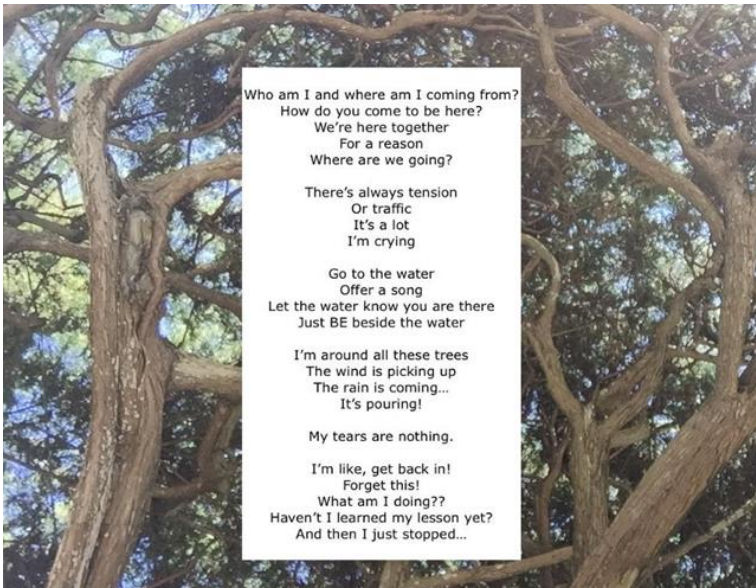


FIGURE 4. Klein (2022). A found poem and photograph, combining texts from Carter & Klein's interviews/conversations.

In thinking about the relationality between listening that occurs when self/other interact, the authors connect with ideas of affect (Massumi, 2015), or “the power to affect and to be affected” (Spinoza, as cited in Massumi, 2015, p. ix), which includes being wide-open, engaged, patient, and aware of one’s abilities for transformation/change as a ‘thing-in-the-making’ (Massumi, 2015).

ATTUNEMENTS

Self and Mother Earth can be connected by helping the learners re-establish themselves as part of nature rather than separate from it. This often involves a re-adjustment of the senses and a fine-tuning of the powers of observation. (Hatcher, 2012, p. 352)

Carter and Klein also consider the importance of defining the word attunement in relation to the AP process, as it includes not just a sense experience, but an embodied awareness that lends them towards new understandings. Ash and Gallacher (2015) unpack the concept of attunement through a variety of sources, including Heidegger and Radcliffe, to draw out the complexities of both human and non-human interactions. For them, attunement is more than a feeling; it is attending to an experience using the whole body to sense the vibration and tone of other beings and objects. While they describe this experience through the metaphor of tuning a musical instrument, they deepen the authors’ understanding of attunement as a form of embodied methodology: “...attunement can be defined as the capacity to sense, amplify, and attend to difference” as well as the experience of “sensitizing our bodies to appreciate and understand the complex material forces that structure situations beyond the envelope of human emotion” (Ash & Gallacher, 2015, p. 73). The bodily sensitivity they describe guides the understanding of the embodied encounters with the environment that we experienced during this process, Carter with the rain and trees, and Klein with the birds and waves. This attunement connects with Einstein’s “everything in life is vibration” since the universe is literally made of molecules (human and non-human) that vibrate, and so by connecting with nature and the breath, new vibrations and frequencies are amplified.

CONTEMPLATIONS

Reflecting on the affects of our encounters within nature has helped us to recognize how dialogues, within which radical listening occurs, necessitate a liminal space between listening and processing, between what is heard and formulating an individual response. The need to honor and give time to creating and fostering a space where: *if it is not possible to be still, we can*

become quiet is a significant emergence from this inquiry that will continue to resonate within the pedagogical, artistic, and research spaces that the co-authors navigate. The potential impacts of this approach are far-reaching. Connecting conversations around embodied ways of learning and knowing, poetic inquiries, learning new teachings from nature, and entering into deep dialogical relational learning are ways of theorizing that are oftentimes undervalued and underrepresented within academic discourses. Experimenting within this writing space was not only academic, but emotional, creative and a movement towards experiences with consciousness that often defy language, writing, and words. By agreeing to co-create a space in which boundaries are faced, edges and fears explored and the sharing of ideas that are: vulnerable, curious, and caring, *there is a revolution*. In educational structures that normally seek to constrain, measure, categorize, normalize, and capture, the impact of this work is, in its recognition, that something different can be done, because we are changed in the process.

This collaborative process has provided an opportunity to practice deep listening and reflexivity through artful creation, which offers a model to use within the goals of the *Walking Alongside* project. Specifically, there are a series of *Listening Hour* sessions planned with/for pre-service teacher education students at a Canadian university. These *Listening Hours* provide a liminal space between the conclusion of a required Indigenous education course taken as a part of the Bachelor of Education degree and students' third practicum. Offering students an opportunity to listen to one another's thoughts post-course, and to co-create collaborative artful inquiries (i.e. collage, found poetry, photos) about how to integrate the theoretical information learned, is a rupture to the course work/practicum model that currently exists. Based on our inquiry in this paper, the *Listening Hours* will begin with the setting of mindful intentions, a focus on one's breath, and occasions for students/participants to experience nature and movement.

Additional unlearning that emerged through writing autophenomenologically with a layering of texts and conversations, are the de-constructions of hierarchies, specifically as they relate to the knowledge of creation in academia. For example, Carter is an Associate Professor and Klein's PhD supervisor. However, because of the nature of the reciprocal engagements and different experiences that we brought to this exploration, the spectrum of power was troubled, requiring Carter to unlearn her status of supervisor and leader in this process and to instead share power for the direction of the work, the experience, and the

outcomes. A condition for this unlearning is related to living within the spirit of being able to give and to receive during relational dialogue.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

In the AP process, positionality is confronted when the listener is attuned to the perception of self through the lens of someone/thing else. Is it possible to really hear what is being said and how do you know you are hearing it as intended? Is the openness to affect/change enough? We believe that intention should be followed by action, and that our experiences within embodied encounters can move beyond these two authors to consider the larger impact that the AP process can offer. We are drawn to the idea of it becoming a framework for an in-class activity for co-creating understanding and acceptance of difference. Since improvisation appears in both theater and dance, we imagine that adopting Tanner and McCloskey's (2022) improvisational ethos to understanding difference can provide a unique approach to such an activity: "Such an ethos might offer an approach that allows educators and scholars ways to imagine disrupting ideological or practical scripts, especially in relation to race, and instead welcome the unexpected or the strange" (p. 7). An improvisation ethos, then, is one that:

1. Honors the affirmational philosophy of "yes, and"
2. Works in service of the collective
3. Shares power with others
4. Offers a non-judgemental, non-evaluative space for creation
5. Perceives, accepts, affirms, and builds off of the offerings of others. (Tanner & McCloskey, 2022, p. 6)

For this activity, we adopt the traditional classroom 'ice-breaker' of interviewing a classmate and then introducing them to the class, but with the addition of the embodied encounters/attunements, as described earlier. Our hope is that students will feel comfortable in revealing aspects of themselves that they wouldn't normally share in a classroom space, and because there is a level of trust involved in this activity, it may not be appropriate as an ice-breaker for students who are meeting each other for the first time. Instead, it can be incorporated later into the curriculum after students have had the opportunity for multiple interactions.

Activity: Who am I?

Step 1 (auto-A) begins with the question for Person A: *Who am I and where am I coming from?*

Person A tells a short story about themselves through voice, movement, or both to person B. The movement can be small and gestural or larger, dancier movements depending on their level of comfortability.

Step 1 (Hetero-A (other)) is the step in which we learn from someone/thing else about our perspectives/stories. In this step, person B then introduces person A back to themselves by spontaneously improvising using dance and/or acting as a reflection back to person A. Some questions to guide this step: What parts of person A's story made the strongest impression upon you and how can you retell the story of how this person 'came to be here'? What does their journey to this place look like in movement or sound? Was it a smooth pathway or were there obstacles to hurdle over? Can you develop a character based upon their story and create a context in which that person exists (as you see/perceive them)? Consider the themes, images, and resonances from their story.

Both parts of Step 1 (auto-A and hetero-A) are then repeated for Person B telling their story with the guiding question: *Who are you and how do you come to be here?*

Step 2 requires interaction between person A and person B in which they speak about their experiences of Step 1. Consider this statement as you reflect upon these encounters with each other's stories: *We're here together for a reason.* Are there any significant themes or differences that can be extracted from your individual journeys to this place together?

Step 3 offers an opportunity to understand the effect of Steps 1 and 2 on being and belonging by co-creating something new. Consider this: *Where are we going? How will we get there? Does one person lead and the other follow or do we 'walk alongside'?*

As Tanner and McCloskey (2022) also point out, "Improv is not about acquiring simple knowledge or discrete skills—it is about practicing how to move through the world in affirmation of difference (p. 7). The proposed AP process and the improvisational exercise above provide the opportunity for individuals to experience a step towards transforming (or metamorphosing) our pedagogical spaces. The sense of being-becoming that we confronted begins with recognizing the *potential* of embodied encounters with self/other by asking questions like "what-if" and "as-if" (Manning & Massumi, 2014, p. 51). In improvisation, potential is

recognized by the “yes, and” philosophy. “Potential is abstract by nature, in the sense of not yet being this or that, here nor there” (Manning & Massumi, 2014, p. 41). Not unlike our experiences of life itself, there are twists and turns that cannot be predicted. We flow through these situations attempting to find balance somewhere in the middle. Yet, the future holds these unpredictable and diverse potentialities, but they can exist only if we are open to listening to/for them by attuning our whole-body proprioceptive faculties. Learning and unlearning from each other and *walking alongside* human and non-human entities requires attunement to the potential of being-becoming a different version of ourselves through affirmation and acceptance of difference.

We wonder, when entering a relational place of possibility and presencing if the real result (as it were) is to take flight? Where boundaries and frames are lifted and, as Klein learnt when she took off her shoes in the sand, we strip away all of the external indicators that bind us. To become quiet. At peace. Attuned to/with/connected to the mystery of it all.

NOTES

1. Stating one’s positionality at this point in time/history has become a performance that verges on the commonplace. We have nevertheless honored this convention in relation to our standpoints as “settlers,” considering what it means to be doing decolonizing/reconciliatory work. However, this being said, we simultaneously contend that stating one’s positionality in this way is problematic and paradoxical given the process we are describing in this article, and the way(s) in which identities are constantly in flux/emerging and our perceptions of self/other shift and change.

REFERENCES

- Artaud, A. (1938/1958). *The theatre and its double*. Grove Press.
- Artaud, A. (1975). *To have done with the judgment of God*. Black Sparrow Press.
- Ash, J., & Gallacher, L. A. (2015). Becoming attuned: Objects, affects, and embodied methodology. In *Methodologies of Embodiment* (ch. 5, pp. 69-85). Routledge.
- Bauer, S. (2008). Body and Earth as one: Strengthening our connection to the natural source with ecosomatics. *Conscious dancer: Movement for a better world*. <https://susanbauer.com/wp-content/uploads/2010/07/Ecosomatics-CONSCIOUS-DANCER-8-9.pdf>
- Brearley, L. (2015). Deep listening and leadership: An Indigenous model of leadership and community development in Australia. In C. Voyageur, L. Brearley, & B. Calliou (Eds.),

Restorying Indigenous leadership: Wise practices in community development (2nd ed., pp. 91-127). Banff Centre Press.

Carter, M. (2014). *The teacher monologues: Exploring the identities and experiences of artist-teachers*. Sense.

Carter, M.R. (2016). Postcards from prison: An auto-phenomenological inquiry. *JCT* (Online), 31(1), 72.

Carter, M. (2022). *Smallest circles first: Exploring teacher reconciliatory praxis through drama education*. University of Toronto Press.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987/2007). *A thousand plateaus*. University of Minneapolis Press.

Diversi, M., & Moreira, C. (2009). *Between talk: Decolonizing knowledge production, pedagogy, and praxis*. Left Coast Press.

Eddy, M. (2009). A brief history of somatic practices and dance: Historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 1(1), 5-27.

Eddy, M. (2016). Dancing solutions to conflict: Field-tested somatic dance for peace. *Journal of Dance Education*, 16(3), 99-111.

Enghauser, R. (2007). The quest for an ecosomatic approach to dance pedagogy. *Journal of Dance Education*, 7(3), 80-90.

Green, J. (2002). Somatic knowledge: The body as content and methodology in dance education. *Journal of Dance Education*, 2(4), 114-118.

Hanna, E. C. (n.d.) What is somatics? Somatics educational resources. <http://www.somaticsed.com/whats.html>.

Hatcher, A. (2012). Building cultural bridges with Aboriginal learners and their 'classmates' for transformative environmental education. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(4), 346-356. <https://doi.org/10.1007/s13412-012-0088-6>

Heidegger, M. (1962). *Being and time*. 1927. Trans. John Macquarrie and Edward Robinson. Harper.

Hogan, J., & McDonald, S. (2021, November 5). Two-eared listening: Gathering an opportunity to listen to Indigenous life. Memorial University gazette. <https://gazette.mun.ca/public-engagement/two-eared-listening/>

Husserl, E. (1965). *Phenomenology and the crisis of philosophy: Philosophy as a rigorous science, and philosophy and the crisis of European man*. Harper & Row.

Kincheloe, J. L., Hayes, K., Steinberg, S. R., & Tobin, K. G. (2011). *Key works in critical pedagogy* (Ser. Bold visions in educational research, v. 32). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6>

Kress, T., & Krueger-Henney, P. (2016). Radically listening to radical love: Toward enactivism in education and educational research. *International Journal of Critical Pedagogy*, 7(3), 5-11.

Manning, E., & Massumi, B. (2014). *Thought in the act: Passages in the ecology of experience*. University of Minnesota Press.

Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. John Wiley & Sons.

Merleau-Ponty, M. (1996). *Phenomenology of perception*. Motilal Banarsidass Publisher.

Miller, J.P. (Fall 1994). Contemplative practice in higher education: An experiment in teacher development. *Journal of Humanistic Psychology* 34(4), 3-136.

Moran, R. (2015, September 24). Truth and Reconciliation Commission. The Canadian Encyclopedia. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/truth-and-reconciliation-commission?gclid=EAIaIQobChMI L44Lrz4w1VB5-fCh3 bgMUEAAAYASAAEgKcLvD BwE>.

Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Sage.

Scharmer, C. O. (2016). *Theory u: Leading from the future as it emerges: The social technology of presencing* (2nd ed.). Berrett-Koehler Publishers.

Semali, L., & Kincheloe, J. L. (2002). What is Indigenous knowledge?: Voices from the academy (Ser. Garland reference library of social science; indigenous knowledge and schooling, v. 1191. v. 2). Falmer Press.

Simon, R. I., & Dippo, D. (1986). On critical ethnographic work. *Anthropology & Education Quarterly*, 17(4), 195-202. <https://doi.org/10.1525/aeq.1986.17.4.04x0613o>

Singh Sikh, B., & Spence, D. (2016). Methodology, meditation, and mindfulness: Toward a mindfulness hermeneutic. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), <https://doi.org/10.1177/1609406916641251>

Tanner S. J., & McCloskey, A. (2022). Improv theater and whiteness in education: A Systematic literature review. *Review of Educational Research*, 93(1), 3-36. <https://doi.org/10.3102/00346543221076885>

Tobin, K. (2009). Tuning into others' voices: Radical listening, learning from difference, and escaping oppression. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), <https://doi.org/10.1007/s11422-009-9218-1>

Van Manen, M. (1990). Beyond assumptions: Shifting the limits of action research. *Theory into practice*, 29(3), 152-157.

Walsh, S., Bickel, B., & Leggo, C. (Eds.). (2014). *Arts-based and Contemplative Practices in Research and Teaching: Honoring presence* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org.proxy3.library.mcgill.ca/10.4324/9781315813387>

Winchell, M., Kress, T. M., & Tobin, K. (2016). Teaching/learning radical listening: Joe's legacy among three generations of practitioners. In M. F. Agnello & W. M. Reynolds (Eds.), *Practicing critical pedagogy: The influences of Joe L. Kincheloe*, pp. 99–112. Springer International Publishing.

MINDY R. CARTER is an Associate Professor and Director of the Artful Inquiry Research Group and Lab at McGill University. Her research focuses on teacher identity, and on using the arts to foster culturally responsible and socially just pedagogies. mindy.carter@mcgill.ca

TRACI KLEIN holds a PhD in Educational Studies from McGill University, as well as a B.F.A. from Southern Methodist University and an MFA from NYU Tisch Dance. Her scholarly research interests include somatic dance education, improvisation, and dance pedagogy. traci.klein@mail.mcgill.ca

MINDY R. CARTER est Professeure Agrégée et Directrice du Artful Inquiry Research Group and Lab at l'Université McGill. Ses recherches portent sur l'identité des personnes enseignantes et sur le recours aux arts pour favoriser des pédagogies respectueuses des différences culturelles et socialement équitables. mindy.carter@mcgill.ca

TRACI KLEIN est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université McGill, ainsi qu'un baccalauréat en beaux-arts (BFA) du Southern Methodist University et une maîtrise en beaux-arts (MFA) du NYU Tisch Dance. Ses intérêts de recherche portent notamment sur l'éducation à la danse somatique, l'improvisation et la pédagogie de la danse. traci.klein@mail.mcgill.ca

LES LIENS ENTRE LES HABILETÉS DE MISE EN CORRESPONDANCE GRAPHOPHONOLOGIQUE ET LA RECONNAISSANCE ET LA PRODUCTION DE MOTS ÉCRITS : LE CAS DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE (TDL)

OXANA LEONTI *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

DANIEL DAIGLE et ISABELLE MONTÉSINOS-GELET *Université de Montréal*

Historique de l'article : Soumis 30 octobre 2022 | Accepté 30 août 2023 | Publié 18 septembre 2026

RÉSUMÉ. Cette étude visait à examiner les liens entre les habiletés en lecture et en production de mots écrits et les habiletés graphophonologiques chez des élèves du primaire ayant un TDL. Leurs performances ont été comparées à celles des élèves appariés sur le niveau de lecture (CL) et l'âge chronologique (CA). Les résultats indiquent que les performances en lecture et en production de mots écrits des élèves ayant un TDL s'apparentent à celles du groupe CL, mais sont inférieures à celles du groupe CA. Les liens entre les processus graphophonologiques et les performances en lecture et en production de mots écrits suggèrent une contribution des habiletés phonologiques au retard dans le développement des connaissances orthographiques chez les élèves ayant un TDL.

THE RELATIONSHIP BETWEEN GRAPHONOLOGICAL MAPPING SKILLS AND WRITTEN WORD RECOGNITION AND PRODUCTION IN STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER (DLD)

ABSTRACT. This study aimed to examine the relationships between reading and written word production skills and graphophonological skills in elementary school students with developmental language disorder (DLD). Their performance was compared with that of students matched for reading level (RL) and chronological age (CA). The results indicate that the reading and written word production performance of students with DLD was similar to that of the RL group but lower than that of the CA group. The relationships observed between graphophonological processes

© 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/)).

and reading and written word production performance suggest that phonological skills may contribute to delays in the development of orthographic knowledge among students with DLD.

La conséquence la plus probante d'un trouble développemental du langage (TDL) est l'acquisition lente et atypique du langage oral (Bishop et al., 2017; Ebbels, 2014; Leonard, 2014). Apparaissant dès la petite enfance et présentes tout au long du parcours scolaire, les difficultés reliées au TDL perturberaient les apprentissages scolaires (Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec [MELS], 2007; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec [OOAQ], 2021). Adhérant à l'idée que l'accès à une littératie fonctionnelle est essentiel à l'insertion socioprofessionnelle des élèves ayant un TDL (Botting, 2020) et considérant la rareté de données francophones portant sur l'apprentissage de la langue écrite chez ces apprenants, cet article s'intéresse à leurs habiletés en lecture-écriture. Plus précisément, il vise à déterminer si les performances en reconnaissance et en production de mots écrits sont liées aux habiletés graphophonologiques. La section de la problématique présente d'abord le profil des élèves vivant avec un TDL. Elle aborde ensuite les enjeux liés à l'apprentissage de la lecture et la production de mots écrits. Le cadre conceptuel définit la compétence orthographique. Il présente ensuite une brève synthèse des perspectives développementales du traitement des mots écrits. Enfin, il précise le rôle des correspondances graphophonologiques dans la construction des connaissances orthographiques. Les dernières sections présentent la méthodologie, les résultats, la discussion et les conclusions de l'étude.

PROBLÉMATIQUE

Qui sont les apprenants ayant un TDL?

La terminologie ainsi que les critères relatifs à l'identification du TDL ont été clarifiés récemment et un consensus semble se dégager à la lumière des travaux du projet CATALISE (*Criteria and Terminology Applied to Language Impairments : Synthesising the Evidence*) (Bishop et al., 2017). Selon ces travaux, la persistance des difficultés langagières dans la trajectoire développementale (Ebbels, 2014; Leonard, 2014) ainsi que l'ampleur des impacts fonctionnels du TDL dans la vie de tous les jours (Botting, 2020; Conti-Ramsden et al., 2018; OOAQ, 2021) sont les principales caractéristiques de ce trouble. Il a également été démontré que ce trouble affecte grandement la réussite scolaire (Botting, 2020) et plus particulièrement l'apprentissage de la langue écrite (Joye et al., 2019).

Les caractéristiques langagières des apprenants ayant un TDL

Le délai dans le développement langagier, se manifestant par une émergence tardive du langage, mais aussi par une acquisition plus lente pendant toute la durée du développement, est fréquemment observé chez les enfants présentant un TDL (Bishop et al., 2017; Ebbels, 2014; Leonard, 2014). Si des difficultés importantes dans les domaines morphosyntaxique (Bourdin et al., 2016; Leclercq et Leroy, 2012; Leonard, 2014), lexico-sémantique (Dockrell et Messer, 2007; Seiger-Gardner, 2009) et discursif (Collette et Schelstraete, 2012) sont identifiées chez ces élèves, cette étude s'est centrée sur leurs difficultés phonologiques (Schelstraete, 2012).

Les difficultés phonologiques des élèves ayant un TDL, se manifestant tant en production qu'en réception, seraient la conséquence d'une atteinte structurelle et non d'un dysfonctionnement des composantes du système périphérique reliée aux difficultés articulaires ou auditives (Quémart et al., 2015; Schelstraete, 2012). Rappelons que les connaissances phonologiques sont définies comme étant des représentations abstraites des séquences de phonèmes constituant les mots (Sutherland et Gillon, 2005). Par exemple, la représentation phonologique du mot CHAUD est [ʃo] (deux phonèmes composent ce mot : [ʃ] et [o]). De nombreuses transformations phonologiques, telles que des omissions de syllabes (p. ex. [*amèt] pour allumette), des ajouts de phonèmes (p. ex. [*blukl] pour boucle) et des omissions de phonèmes (p. ex. [*buk] pour boucle), peuvent rendre ces locuteurs peu ou pas intelligibles (Quémart et al., 2015). L'identité des phonèmes peut également être affectée par des substitutions des consonnes fricatives, par des occlusives (p. ex. abion pour avion) ou encore par des substitutions de voyelles nasales par des voyelles orales (p. ex. avio pour avion). Une inconstance dans la production peut également être observée. Le même mot peut être produit de différentes manières d'une fois à l'autre (p. ex. [*latik], [*lélatik], [*étatik] pour élastique) (exemples issus de Daviault, 2011). Certaines erreurs phonologiques, qualifiées comme étant rares et déviantes, peuvent persister au-delà de la période normale d'acquisition chez les locuteurs ayant un TDL (Schelstraete et al., 2007). Un développement phonologique atypique est également invoqué pour qualifier les habiletés réceptives de ces apprenants. Malgré une audition généralement normale, ces derniers présenteraient des troubles de perception catégorielle pouvant se manifester par des difficultés à discriminer des items se distinguant par un seul trait phono-articulaire, notamment le voisement ou la place d'articulation (p. ex. dire si les mots pain – bain sont pareils ou différents) (Leclercq et Leroy, 2012). Ces enfants seraient moins habiles à mettre en correspondance le signal acoustique avec des représentations

phonologiques en mémoire à long terme. Par conséquent, le développement et la qualité de leurs représentations phonologiques seraient compromises (Maillart et Schelstraete, 2010).

Deux principaux éléments se dégagent de cette sous-section. Premièrement, les connaissances phonologiques, indispensables au développement du langage oral durant la petite enfance, s'avèrent également indispensables, et ce, tout particulièrement lors des premiers apprentissages de la langue écrite. En effet, une multitude d'unités phonologiques orales, notamment des phonèmes, des syllabes ou des morphèmes, contribueront au traitement des mots écrits (Daigle et al., 2018). Deuxièmement, il est par conséquent possible de penser que les représentations phonologiques sous-spécifiées des élèves ayant un TDL (Schelstraete, 2012) les placeraient en situation de vulnérabilité et expliqueraient, du moins en partie, le faible développement des connaissances orthographiques (Joye et al., 2019; Snowling et al., 2019).

L'apprentissage de la langue écrite chez les élèves ayant un TDL

Snowling et al. (2019) indiquent que le TDL semble compromettre particulièrement l'acquisition de la langue écrite. À ce titre, Catts et al. (2002) suggèrent qu'au moins 50 % de cette population d'apprenants seraient à risque de développer des difficultés en lecture-écriture. Si les faibles performances en lecture-écriture de textes (Bishop et al., 2009; Mackie et Dockrell, 2004; Vandewalle et al., 2012) pourraient être expliquées en partie par leurs difficultés langagières orales (Ebbels, 2014; Leonard, 2014), Joye al. (2019), pour leur part, ont soulevé la présence d'un retard plus ou moins important dans le développement des connaissances orthographiques à la lumière d'une méta-analyse. À ce titre, des faibles taux de réussite ont été observés chez les élèves ayant un TDL en production de mots écrits isolés (Larkin et al., 2013) et en lecture de mots isolés (Macchi et al., 2014).

Face au manque de données francophones relatives au traitement de mots écrits chez les élèves ayant un TDL, il s'avère pertinent de faire référence aux travaux impliquant des apprenants tout-venant ou d'autres populations atypiques d'élèves (dyslexiques-dysorthographiques, sourds) (p. ex. Daigle et al., 2010; 2012; 2013). Plusieurs éléments issus de ces travaux nous apparaissent essentiels et ont guidé nos choix méthodologiques. D'une part, de nombreux travaux théoriques (p. ex. Daigle et al., 2018; Frith, 1986; Share, 1995; 1999; 2004) et empiriques (p. ex. Cunningham, 2006; Nation et al., 2007) suggèrent l'idée d'une implication essentielle des connaissances phonologiques dans le développement du lexique orthographique. D'autre part, les

représentations phonologiques orales semblent déficientes chez les élèves ayant un TDL (Schelstraete, 2012; Quémart et al., 2015). Il devient ainsi fondamental d'identifier les processus cognitifs pouvant être à l'origine de la faible construction des connaissances phonologiques sollicitées conjointement lors de l'acquisition du langage oral, mais aussi lors de l'apprentissage de la langue écrite.

Le rôle des facteurs, dits de la « famille phonologique » (Vander Stappen et Van Reybroeck, 2018, p. 2) dans la construction des représentations orthographiques a été fréquemment questionné. Les habiletés de mémoire à court terme verbale (Swanson et al., 2009), de dénomination rapide (Georgiou et Parrila, 2013), de conscience phonologique (Melby-Lervåg et al., 2012) et de mise en correspondance graphophonologique (Share 1995; 1999; 2004) feraient partie de cette famille phonologique. Si les trois premiers sont particulièrement associés au développement des connaissances phonologiques orales, les habiletés de mise en correspondance graphophonologique serviraient d'interface au passage de l'oral vers l'écrit (Daigle et al., 2018). Ainsi, bien que ces variables soient toutes considérées comme étant fortement prédictives de la réussite en lecture-écriture (Melby-Lervåg et al., 2012), dans cet article nous nous intéressons particulièrement aux habiletés de mise en correspondance graphophonologique.

CADRE CONCEPTUEL

Bien que la compétence orthographique soit couramment associée à la production normée de mots écrits (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; Fayol et Jaffré, 2014), elle est aussi, et peut-être surtout, sollicitée lors de l'activité de lecture (Daigle et Berthiaume, 2021). En effet, lire sans effort renvoie également à la capacité à accéder aux connaissances orthographiques afin de les associer avec efficacité à leurs représentations phonologiques et sémantiques (Daigle et al., 2018). Afin de comprendre la notion de compétence orthographique, trois concepts clés sont abordés dans cette section : 1) le code orthographique; 2) les connaissances orthographiques et 3) les perspectives développementales expliquant l'évolution de cette compétence.

Le code orthographique du français : un plurisystème

Les systèmes alphabétiques ont pour objectif de transcrire des unités de la langue orale, les phonèmes, par des unités de la langue écrite, les graphèmes. Le phonème fait référence à la plus petite unité sonore de la langue qui, dans une écriture alphabétique, est transcrite par un graphème (p. ex. /a/ pour le [a] de la), /s/ pour le [s] de sa, /ou/ pour le

[u] de ou, /on/ pour le [ɔ̃] de on. Quant au graphème, il s'agit de l'unité de base d'une écriture alphabétique qui correspond, généralement, à un phonème. Il peut être composé d'une seule ou de plusieurs lettres (/a/, /ch/, /eau/) et comporter des marques diacritiques, comme des accents (/é/, /ô/, /à/), le tréma (/ï/) et la cédille (/ç/) (Catach et al., 2003). Idéalement, à chaque phonème correspondrait un graphème, c'est-à-dire une lettre ou un groupe de lettres, et chaque graphème correspondrait toujours au même phonème. Lorsque le nombre de phonèmes s'éloigne de celui des graphèmes, au bénéfice du deuxième, l'orthographe est considérée comme étant opaque. Tel est le cas du français qui compte 36 phonèmes qui sont transcrits par 130 graphèmes (Catach et al., 2003). Daigle et Montésinos-Gelet (2013) suggèrent que l'appropriation d'un code orthographique aussi complexe requiert de la part du jeune apprenant francophone l'utilisation efficace de trois types de connaissances et de principes s'y rattachant. D'abord, il découvrira que certains graphèmes, les phonogrammes, transmettent de l'information phonologique en lien avec leur prononciation, les phonèmes. Le principe phonogrammique permet le traitement d'un grand nombre de mots en faisant appel aux règles de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes (p. ex. le mot MAISON compte quatre phonèmes qui sont transcrits par les phonogrammes suivants : [m] par /m/, [ɛ] par /ai/, [z] par /s/ et [ɔ̃] par /on/). Compte tenu de la complexité du code orthographique du français, le recours au principe phonogrammique permet de produire environ 50 % de mots en respectant la norme (Véronis, 1988). Le scripteur francophone utilisera également des morphogrammes, des graphèmes porteurs de sens. Le principe morphogrammique permet l'utilisation de marques graphiques afin de laisser des traces écrites, souvent inaudibles à l'oral. Deux types de morphogrammes sont présents en français : 1) les morphogrammes grammaticaux (p. ex. bleue : le /e/ indique la marque du féminin) et les 2) morphogrammes lexicaux (p. ex. le /t/ à la fin du mot lait fait référence aux mots de la même famille : lait, laitier). Une fois de plus, l'utilisation des morphogrammes ne suffit pas pour produire correctement tous les mots en français. Les scripteurs francophones devront utiliser des graphèmes transmettant de l'information visuelle associée à la norme orthographique, les visuogrammes. La plupart des visuogrammes ont un double statut : ils transmettent à la fois de l'information phonologique et de l'information visuelle. Par exemple, dans *appel*, le graphème /pp/ correspond au phonème [p] et indique que la double consonne est obligatoire pour respecter la norme du français, ce qui n'est pas le cas pour *apercevoir*. Les visuogrammes sont classés en deux catégories : 1) des visuogrammes sublexicaux portant sur des unités à l'intérieur des mots (p.

ex. le graphème /s/ dans jamais) et 2) des visuogrammes (ou des séquences visuogrammiques) lexicaux impliquant l'aspect visuel de l'ensemble du mot ou concernant plus d'un mot (p. ex. produire *l'enfant pour l'enfant). Les phénomènes les plus difficiles à maîtriser sont les phénomènes qui se rapportent au principe visuogrammique, notamment aux lettres muettes non porteuses de sens (p. ex. jamais), aux phonèmes multigraphémiques (p. ex. [k] peut s'écrire de plusieurs manières /c/, /qu/, /ck/, /cc/, etc.) et aux homophones (p. ex. sot versus seau) (Daigle et al., 2016).

Les connaissances orthographiques

Plusieurs caractéristiques définissent les lecteurs-scripteurs experts. Ils sont en mesure de : 1) mobiliser de façon explicite certaines connaissances orthographiques; 2) réfléchir sur la structure orthographique d'un mot en cohérence avec les connaissances qu'ils possèdent ou encore 3) adapter et varier leurs procédures en fonction de la complexité des stimuli à traiter (Ruberto et al., 2016). Pour mobiliser ces procédures avec efficacité et avec un moindre coût cognitif (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013), les apprenants devront développer des connaissances orthographiques précises (Daigle et al., 2018). Grâce aux rencontres répétées avec les mots écrits, les connaissances orthographiques, soutenues par des procédures phonologiques, morphologiques et visuo-orthographiques, s'ajoutent aux connaissances phonologiques et sémantiques déjà acquises à l'oral et stockées en mémoire à long terme. Autrement dit, chaque mot emmagasiné peut contenir plusieurs connaissances le concernant, des connaissances qui évoluent dans le temps. La qualité et la stabilité de ces connaissances facilitent la récupération des mots dans le lexique mental lors d'une tâche de lecture et de production de mots écrits (Daigle et al., 2018). Rappelons que le concept de lexique orthographique a grandement évolué et l'idée d'une structure multidimensionnelle semble faire consensus (Apel, 2011; Daigle et Montésinos-Gelet 2013; Rapp et Fischer-Baum, 2014). Plusieurs connaissances relatives à un mot seraient ainsi emmagasinées concernant sa structure « [...] morphologique, (grapho) syllabique, sa composition consonantique et vocalique, l'identité de ses lettres et la présence de lettres doublées [...] » (Bonin, 2007, p. 70). Cette définition des connaissances orthographiques est cohérente avec la nature pluridimensionnelle du code orthographique (Catach et al., 2003; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013) et prend en considération la vision interactionniste et graduelle de leur développement (Daigle et al., 2018; Daigle et Berthiaume, 2021). À ce propos, au moins trois différentes visions théoriques (constructiviste, phonologique et interactionniste) peuvent être évoquées pour modéliser le développement des connaissances orthographiques.

Les perspectives développementales des connaissances orthographiques

Exposés au code graphique figurant sur les produits de consommation, selon les tenants de la *perspective constructiviste*, les jeunes enfants, exposés au code graphique présent sur les produits de consommation bien avant leur entrée au préscolaire, chercheront à le reproduire. Qualifiées d'*orthographe approchées* (Montésinos-Gelet, 1999), ces tentatives de production orthographique et les erreurs qui en découlent nous informent grandement sur l'appropriation de l'écrit chez le jeune scripteur (Ferreiro, 2000; Fijalkow et al., 2009). Progressant à travers des niveaux, allant du plus simple vers le plus élaboré et n'étant ni exclusifs ni successifs, l'apprenti s'approprie le système orthographique en prenant conscience de certaines préoccupations le régissant. Besse (2000) distingue trois catégories de préoccupations et des principes s'y rattachant, notamment les *préoccupations visuographiques* (p. ex. L'écrit est une trace différente du dessin.), *phonographiques* (p. ex. L'écrit doit correspondre à l'ordre des éléments sonores de la langue.) et *orthographiques* (p. ex. L'écrit note plus que l'oral.). Selon la perspective constructiviste du développement des connaissances orthographiques, une place importante est accordée à l'enfant, à ses caractéristiques cognitives ainsi qu'aux contextes de pratiques signifiantes de l'écrit. De plus, tout en prenant appui sur l'idée de l'existence d'un lien étroit entre l'oral et l'écrit et reconnaissant l'implication de plusieurs principes et connaissances s'y rattachant pour aborder le code orthographique (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013), une place importante est accordée aux préoccupations phonographiques (Montésinos-Gelet, 1999; Morin et Montésinos-Gelet, 2007). À ce titre, Montésinos-Gelet (1999) avait constaté que 79 % des apprenants âgés de 5 à 7 ans étaient en mesure de procéder à une extraction phonologique de graphèmes composant les mots.

L'idée d'une implication indispensable de la phonologie dans le développement des connaissances orthographiques, été grandement soutenue par des travaux théoriques (p. ex. Ehri, 1992; Frith, 1986; Share, 1995; 1999; 2004). Dans sa théorie d'autoapprentissage (*self-teaching*), testée empiriquement (p. ex. Cunningham, 2006; Nation et al., 2007), Share (1995; 1999; 2004) suggère que si un enfant lit ou produit correctement un nouveau mot par le biais du recodage phonologique, la représentation orthographique qui en résulte sera pleinement développée conduisant vers une utilisation ultérieure lors de la lecture-écriture du même mot. Le recodage phonologique jouerait ainsi un rôle majeur dans la mémorisation des formes orthographiques et conduirait l'enfant vers une acquisition implicite des représentations orthographiques. Pour les

tenants de la perspective phonologique, le développement des représentations orthographiques est fortement dépendant des habiletés de mise en correspondance graphophonologique (Cunningham, 2006; Share, 2004). Si le rôle des habiletés phonologiques est indéniable dans le développement des connaissances orthographiques dans les langues alphabétiques, il a été démontré que ces connaissances seraient insuffisantes pour aborder un code aussi complexe que celui du français (Véronis, 1988).

En réponse aux modélisations privilégiant l'implication obligatoire et dominante des habiletés phonologiques dans le développement des connaissances orthographiques (p. ex. Ehri, 1992; Frith, 1986; Share, 2004), des études favorisant une approche interactive de ce développement ont vu le jour (p. ex. Daigle et al., 2018; Seymour, 1997). Pour les tenants de la vision interactionniste, outre les connaissances reliées au principe phonogrammique, indispensables surtout lors des premiers stades de développement (Daigle et al., 2018), des connaissances portant sur des patrons orthographiques particuliers, des connaissances générales sur le système orthographique apprises implicitement (p. ex. les consonnes ne sont jamais doublées au début des mots français) de la langue (Danjon et Pacton, 2009) ainsi que les connaissances orthographiques partielles (Pacton et al., 2008) ou morphologiques (Sénéchal et al., 2006) contribuent précocement, pour la plupart, et conjointement au développement des connaissances orthographiques (Daigle et al., 2018).

En conclusion, bien que chacune de ces trois visions présente des particularités, force est de constater qu'elles comportent toutes un dénominateur commun essentiel : les procédures de mise en correspondance graphophonologique jouent un rôle indispensable dans le développement des connaissances orthographiques. Ce constat invite à une réflexion importante quant à la réussite de certaines populations d'apprenants, et notamment celle des élèves ayant un TDL. L'implication obligatoire des habiletés de mise en correspondance graphophonologique pourrait amener des défis importants à ces apprenants dans la mesure où ces derniers présenteraient des fragilités phonologiques dès les premiers stades de leur développement langagier oral (Maillart, 2018; Schelstraete, 2012).

La mise en correspondance graphophonologique

Lire ou produire des mots écrits consiste à mettre en relation des patrons graphiques avec des unités de sens (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Pour y arriver, les apprenants utiliseraient une procédure intermédiaire de

mise en correspondance graphophonologique : des procédures graphophonémiques (associer des graphèmes et des phonèmes), des procédures graphosyllabiques (associer des syllabes écrites et des syllabes orales) ou encore des procédures graphomorphologiques (lorsque les unités traitées sont des morphèmes) (Daigle et al., 2018). Ces procédures se mettraient en place progressivement et joueraient un rôle fondamental dans le développement des représentations orthographiques (Daigle et al., 2018; Share, 1995; 1999; 2004). Une fois les connaissances alphabétiques précoces (p. ex. connaissances du nom et du son des lettres ainsi que la production écrite de lettres isolées) et les règles les plus simples reliées au principe alphabétique découvertes, l'apprenti lecteur-scripteur commence à appliquer des procédures de mise en correspondance systématiques des unités graphiques avec des unités phonologiques pour tenter de reconnaître ou de produire des mots écrits. En lecture, ces procédures renvoient à « [...] l'idée selon laquelle au cours de la reconnaissance visuelle d'un mot, le lecteur construit, à partir du mot écrit, une représentation mentale de la façon dont le mot s'entend et se prononce [...] » (Écalte et Magnan, 2015, p. 71). Ainsi, la compréhension et l'application du principe de mise en correspondance graphophonologique, considéré comme étant « irréversible » (Écalte et Magnan, 2015 p. 90), accordent à l'enfant le pouvoir d'associer des représentations orthographiques aux représentations phonologiques et sémantiques existantes déjà à l'oral (Daigle et al., 2018). Étant donné que la mise en correspondance graphophonologique permet de lire potentiellement n'importe quelle suite de lettres, et ce, de façon récurrente (Écalte et Magnan, 2015), cette procédure apparaît comme un outil d'autoapprentissage très puissant et surtout indispensable à la construction du lexique orthographique (Share, 2004).

L'utilisation de la procédure de mise en correspondance graphophonologique en lecture-écriture peut être démontrée grâce à l'apparition de divers effets. Par exemple, l'apparition d'un effet de régularité (les mots réguliers lus avec plus de précision que les mots irréguliers) indique l'utilisation de cette procédure. La production d'erreurs de régularisation (des mots irréguliers lus ou produits comme étant des mots réguliers : écrire *fam pour femme) indique également un recours à cette procédure. Aussi, la présence d'un effet de longueur (le temps de lecture variant en fonction du nombre de lettres dans les mots) démontre que l'apprenant procède par une conversion systématique de chaque unité graphique et chaque unité phonologique lui correspondant en utilisant les unités pertinentes de sa langue. Si le rôle de la mise en correspondance graphophonologique en début d'apprentissage a été

largement étayé, Share (2008) suggère que cette procédure pourrait jouer un rôle important dans des étapes plus avancées d'apprentissage et ne s'arrête probablement jamais. Aucune étude, à notre connaissance, n'a été menée auprès des apprenants francophones ayant un TDL pour décrire les habiletés de mise en correspondance graphophonologique et pour déterminer si des liens existeraient entre ces habiletés et les performances en production ou en lecture de mots écrits isolés. À la lumière des propos tenus dans la problématique et dans le cadre conceptuel, cette étude vise à répondre à la question de recherche suivante :

Quels sont les liens entre les scores en reconnaissance et en production de mots écrits et les habiletés graphophonologiques chez les élèves vivant avec un TDL du primaire?

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à la question de recherche formulée, un devis descriptif comparatif est utilisé d'une part. Ce dernier sert généralement à décrire des différences entre les variables qui se produisent naturellement dans deux groupes ou plus (Fortin et Gagnon, 2022). Par exemple, dans cette étude, les performances en reconnaissance et en production de mots écrits des élèves vivant avec un TDL sont mesurées et comparées aux performances des deux groupes contrôle (voir section Participants pour l'appariement des groupes). Par ailleurs, ce type de devis a été utilisé auprès des population d'élèves vivant avec un TDL (p. ex. Macchi et al., 2014; Vandewalle et al., 2012) ou des élèves sourds ou dyslexiques (Daigle et al., 2010; 2012; 2013). Dans la présente étude, des analyses de variance (ANOVA) ont été réalisées sur les scores des épreuves de : 1) production orthographique; 2) de lecture de mots (WIAT-II); 3) de lecture de pseudomots (WIAT-II); 4) de compréhension en lecture (K-ABC); 5) de mise en correspondance graphophonémique et 6) de mise en correspondance graphosyllabique.

D'autre part, la question de recherche formulée dans cette étude sollicite le recours au devis corrélationnel descriptif afin de décrire et d'examiner des relations entre les différentes variables étudiées (Fortin et Gagnon, 2022). Dans notre étude, des analyses corrélationnelles (coefficient de corrélation de Pearson) ont été réalisées pour déterminer les liens entre les scores issus des épreuves de production de mots, de reconnaissance de mots et de pseudomots et de compréhension en lecture et les scores issus des épreuves évaluant les habiletés de mise en correspondance graphophonologique.

3.1 Participants

Trois écoles primaires francophones du centre de services scolaire de Laval, au Québec, ont participé à l'étude. L'échantillon était composé de trois groupes d'élèves pour lesquels une autorisation parentale de participation à l'étude a été obtenue : 1) TDL : groupe expérimental – élèves présentant un TDL; 2) CL : groupe contrôle – élèves ayant un développement langagier typique appariés aux élèves ayant un TDL selon l'âge de lecture et 3) CA : groupe contrôle – élèves ayant un développement langagier typique appariés aux élèves ayant un TDL selon l'âge chronologique. Le groupe expérimental (groupe TDL) est composé d'élèves ayant un TDL sévère. Quelques classes de 3e et de 4e année du primaire ont été ciblées pour effectuer l'appariement selon l'âge chronologique (groupe CA). Pour l'appariement selon l'âge de lecture, une épreuve de compréhension en lecture extraite de la batterie d'évaluation K-ABC (Kaufman et Kaufman, 1993) a été utilisée auprès d'élèves issus de quelques classes de 1re et de 2e année du primaire (groupe CL). Enfin, pour vérifier l'appariement des groupes, nous avons mené une ANOVA sur l'âge chronologique avec le groupe comme facteur intersujet. Les résultats indiquent un effet du groupe ($F(2,92) = 27.342, p < 0.001$). Les élèves ayant un TDL sont du même âge que les CA, mais plus âgés que les CL. Une deuxième ANOVA sur l'âge de lecture montre que les élèves ayant un TDL et les CL ne se différencient pas en ce qui a trait leurs compétences en lecture et qu'ils obtiennent tous des résultats inférieurs aux CA ($p < 0.001$) (voir Tableau 1).

TABEAU 1. Répartition des participants selon l'âge chronologique et l'âge de lecture

Participants	Âge chronologique (ÉT)	Âge lecture (ÉT)
TDL (n = 26)	9.72 (.84)	7.63 (.45)
CL (n = 25)	8.22 (1.07)	7.69 (.38)
CA (n = 46)	9.82 (.84)	10.16 (1.31)

Note. ÉT : écart-type.

3.2 Épreuves utilisées et variables mesurées

Épreuve de production orthographique (Daigle et al., 2017)

- Matériel expérimental

L'épreuve de production orthographique comportait 32 mots qui ont été présentés dans le contexte d'une dictée lacunaire construite à partir d'une

petite histoire portant sur un univers imaginaire. Plusieurs critères ont été utilisés dans le choix des items à produire : 1) *fréquence de mots* (calculée à partir de la base de données *Manulex* (Lété et al., 2004); 2) *classe de mots* (12 verbes à l'infinitif, 12 noms communs et 8 adjectifs); 3) *nombre de syllabes* (de 1 à 4 syllabes orales); 4) *type de syllabes* (V1, VC2, CV, CVC, VCC, CCV, CCVC, CVCC) et 5) *type de graphèmes* (phonogramme, morphogramme ou visuogramme).

- Règles d'administration

Les 32 mots ont été administrés collectivement en dictée en deux temps. Les élèves ont été invités à écrire lisiblement et à produire tous les mots au meilleur de leurs connaissances.

- Variables analysées

- *Score lexical* (Total : /32 points) : indique le nombre de mots orthographiés correctement sur le total de mots.
- *Score graphémique* (Total : /182 points) : indique le nombre de graphèmes correctement orthographiés divisé par le nombre de graphèmes attendus. Par exemple, dans le mot BLOND, le nombre maximal de graphèmes s'élève à 4 (/b/-/l/-/on/-/d/). L'élève pouvait obtenir jusqu'à 4 points pour la production correcte de cet item.

Épreuve de reconnaissance de mots et de pseudomots (Wechsler, 2005)

Une épreuve standardisée a été utilisée pour évaluer les habiletés en reconnaissance de mots et de pseudomots.

- Matériel expérimental

Lecture de mots : lecture de mots de complexité croissante (p. ex. chat, cahot, hiérarchie, etc.).

Lecture de pseudomots : lecture de pseudomots (p. ex. nar, quorgue, esclavot, etc.).

- Règles d'administration

Pour chaque item, l'enfant était invité à donner oralement sa réponse le plus précisément et rapidement possible dans un court délai (environ 3 secondes). Une règle d'arrêt mettait fin à l'épreuve lorsque l'élève produisait 7 erreurs consécutives.

- Variables recherchées

Taux de précision : un point a été attribué en cas de bonne réponse ou d'autocorrection dans un délai de 3 secondes.

Épreuve de compréhension en lecture (K-ABC, Kaufman et Kaufman, 1993)

L'utilisation de cette épreuve standardisée présente un intérêt dans la mesure où les élèves vivant avec un TDL n'ont pas à formuler de réponses orales ni écrites.

- Matériel expérimental

L'épreuve comporte 24 courts passages de complexité croissante étant présentés un à un dans un petit carnet au participant (p. ex. *Montre-moi comment tu boirais un verre de lait.; Montre avec ton index l'adulte le plus proche.*).

- Règles d'administration

Les participants doivent lire un passage à la fois. Après la lecture d'un passage, ils doivent le mimer.

- Variables analysées

Taux d'énoncés compris : Un point a été accordé au participant lorsque le mime était clair et en cohérence avec le contenu proposé dans l'énoncé à lire. Aucun point n'a été attribué si le mime n'était pas clair, même après une demande de clarification, ou en absence de réponse.

Épreuve de jugement de ressemblance : traitement graphophonémique

Quelques modifications apportées à l'épreuve issue de Daigle et al. (2013) nous ont permis de procéder par une administration collective.

- Matériel expérimental

L'épreuve a été construite autour de 36 triplets de pseudomots respectant les règles phonotactiques du français. Chaque item cible était accompagné d'un item homophone et d'un item distracteur (cible : *toponir*; homophone : *tauponir*; distracteur : *teuponir*). Les six phonèmes suivants ont été ciblés dans la construction de l'épreuve : [o], [ɛ], [ā], [k], [s], [f]. Les six phonèmes ciblés étaient associés à différents graphèmes. Par exemple, le phonème [k] pouvait être présenté avec le graphème /k/ ou le graphème /c/. De plus, les phonèmes pouvaient apparaître dans trois différentes positions : syllabe initiale, syllabe médiane et syllabe finale. Le nombre de lettres et la ressemblance orthographique ont été contrôlés (Daigle et al., 2013).

- Règles d'administration

Il s'agit d'une tâche de jugement de ressemblance dans laquelle les participants devaient décider, après une lecture silencieuse des trois items apparaissant sur une page, lequel parmi deux pseudomots **tauponir* ou **teuponir* ressemble le plus à la cible **toponir*. L'épreuve a été administrée

collectivement. Les participants ont été invités à noter leurs réponses dans un cahier au rythme imposé par un changement de diapositive.

- Critères de notation

Score total d'exactitude : 36 points. Une seule réponse était possible par triplet : un point a été accordé pour une bonne réponse et aucun point en cas d'erreurs.

Épreuve de jugement de ressemblance : traitement graphosyllabique

De la même manière que pour l'épreuve de traitement graphophonémique, cette épreuve, inspirée de Daigle et al. (2010; 2013), a été adaptée pour une administration collective.

- Matériaux mesurés

Un cahier individuel de l'élève contenant les 40 triplets expérimentaux a été mis à la disposition des participants. Les items pouvaient contenir de deux à trois syllabes et respectaient les règles phonotactiques de la langue française (p. ex. *tapli* – *tapri* – *tarpi*).

- Règles d'administration

Après avoir lu l'item-cible, les participants devaient choisir parmi les deux propositions l'item qui ressemblait le plus à l'item-cible. Sur chaque page, chaque item-cible était accompagné d'un item ayant la même structure syllabique et d'un item qui présentait une structure syllabique différente. Le participant devait choisir lequel des deux items proposés **tapri* ou **tarpi* ressemblait le plus à l'item-cible **tapli* (réponse attendue : **tapri*).

- Critères de notation

Score total de précision : 40 points. Une seule réponse était possible par triplet : un point a été accordé en cas de bonne réponse et zéro point en cas d'erreurs.

RÉSULTATS

Résultats et analyses des données descriptives

Épreuve de production de mots écrits

Les performances moyennes sur le score lexical (en %) indiquant le nombre de mots orthographiés correctement sur le total de mots pour les trois groupes sont présentées dans le Tableau 2.

TABLEAU 2. Performances moyennes à l'épreuve de production orthographique de mots écrits en fonction du groupe (score lexical)

	TDL	CA	CL
Score lexical	34 %	65 %	39 %
(ÉT)	(6.5)	(6.21)	(7.11)

Note. ÉT : écart-type; TDL : élèves ayant un TDL; CA : groupe contrôle âge; CL : groupe contrôle lecture.

Pour comparer le score lexical des participants, une ANOVA avec le groupe d'élèves (TDL, CA et CL) comme variable intersujet a été effectuée. Cette analyse indique un effet significatif de groupe ($F(2,92) = 23,157$, $p < .001$, $\eta^2 = .340$). Les analyses post-hoc indiquent des scores plus élevés chez les participants du groupe CA que chez les élèves du groupe TDL ou ceux du groupe CL (respectivement, $CA < TDL$, $CA < CL$, $p < .001$). Les performances des élèves du groupe TDL ne se démarquent pas des performances des participants du groupe CL ($TDL = CL$, $p = .713$).

Une analyse sur le score graphémique a également été menée. Ce dernier indique la capacité des participants à produire chacun des graphèmes attendus selon la norme orthographique. Le Tableau 3 présente les scores graphémiques moyens (en %) pour les trois groupes de participants.

TABLEAU 3. Performances moyennes à l'épreuve de production orthographique de mots en fonction du groupe (score graphémique)

	TDL	CA	CL
Score graphémique	79 %	91 %	81 %
(ÉT)	(17.63)	(10.84)	(16.68)

Note. ÉT : écart-type; TDL : élèves ayant un TDL; CA : groupe contrôle âge; CL : groupe contrôle lecture.

Pour comparer les scores graphémiques moyens des participants, une analyse de variance avec le groupe (TDL, CA et CL) comme variable intersujet a été menée. Un effet significatif de groupe a été observé ($F(2,92) = 21,042$, $p < .001$, $\eta^2 = .319$). Les analyses post-hoc n'indiquent aucune différence entre les participants des groupes TDL et CL ($TDL = CL$, $p = .500$). Une différence significative est cependant observée entre les élèves du groupe CA et les élèves du groupe TDL ($CA < TDL$, $p < .001$) et entre les élèves des groupes CA et CL ($CA < CL$, $p < .001$). Dans les deux cas, les élèves du groupe CA présentent des performances supérieures à celles des deux autres groupes.

Épreuve de lecture de mots

Les performances moyennes (en %) portant sur les taux de précision obtenues à l'épreuve de lecture de mots (WIAT-II CDN-F, Wechsler, 2005) sont présentées dans le Tableau 4.

TABLEAU 4. Performances moyennes à l'épreuve de lecture de mots (WIAT-II CDN-F, Wechsler, 2005) en fonction du groupe

	TDL	CA	CL
Taux de précision	81 %	93 %	83 %
(ÉT)	(12.14)	(6.81)	(12.68)

Note. ÉT : écart-type; TDL : élèves ayant un TDL; CA : groupe contrôle âge; CL : groupe contrôle lecture.

Pour comparer les scores moyens en reconnaissance de mots (WIAT-II), une ANOVA avec le groupe (TDL, CA et CL) comme variable intersujet a été effectuée. Les résultats indiquent un effet significatif de groupe ($F(2,92) = 21,713, p < .001, \eta^2 = .325$). L'analyse post-hoc montre que les élèves du groupe TDL affichent des performances plus faibles que les élèves du groupe CA ($TDL < CA, p < .001$), alors que leurs scores ne se différencient pas de ceux des élèves du groupe CL ($TDL = CL, p = .654$). Enfin, les élèves CL ont des performances plus faibles en lecture de mots isolés que les élèves du groupe CA ($CL < CA, p < .001$).

Épreuve de lecture de pseudomots

Les performances moyennes (en %) sur les taux de précision obtenues à l'épreuve de lecture d'une liste de pseudomots (WIAT-II CDN-F, Wechsler, 2005) sont présentées dans le Tableau 5.

TABLEAU 5. Performances moyennes à l'épreuve de lecture de pseudomots (WIAT-II CDN-F, Wechsler, 2005) en fonction du groupe

	TDL	CA	CL
Taux de précision	73 %	88 %	76 %
(ÉT)	(9.57)	(5.1)	(9.34)

Note. ÉT : écart-type; TDL : élèves ayant un TDL; CA : groupe contrôle âge; CL : groupe contrôle lecture.

L'analyse de variance avec le groupe (TDL, CA et CL) comme variable intersujet met en évidence un effet significatif de groupe ($F(2,92) = 10,648, p < .001, \eta^2 = .191$). Une analyse post-hoc indique que les élèves du groupe TDL affichent des performances plus faibles que le groupe CA ($TDL < CA, p < .001$), alors que leurs performances sont comparables à celles des élèves du groupe CL ($TDL = CL, p = .711$). Les élèves du groupe

CL obtiennent de plus faibles scores que le groupe CA ($CL < CA$, $p < .001$).

Épreuve de compréhension en lecture

Le Tableau 6 présente les performances moyennes (en %) à l'épreuve de compréhension écrite (K-ABC, Kaufman et Kaufman, 1993) pour les trois groupes d'élèves.

TABEAU 6. Performances moyennes à l'épreuve de compréhension en lecture (K-ABC, Kaufman et Kaufman, 1993) en fonction du groupe

	TDL	CA	CL
Taux d'énoncés compris	47 %	74 %	48 %
(ÉT)	(1.95)	(2.2)	(1.89)

Note. ÉT : écart-type; TDL : élèves ayant un TDL; CA : groupe contrôle âge; CL : groupe contrôle lecture.

L'analyse de variance avec le groupe (TDL, CA et CL) comme variable intersujet met en évidence un effet significatif de groupe ($F(2, 92) = 107,68$, $p < .001$, $\eta^2 = .705$). Les analyses post-hoc indiquent que les élèves des groupes TDL et CL présentent des performances semblables ($TDL = CL$, $p = .900$) et des scores plus faibles que les participants du groupe CA ($TDL = CL < CA$, $p < .001$). Les élèves du groupe CL ont aussi des performances plus faibles que celles des élèves du groupe CA ($CL < CA$, $p < .001$).

Épreuve de mise en correspondance graphophonémique

Les performances moyennes (en %) obtenues à cette épreuve sont présentées au Tableau 7.

TABEAU 7. Performances moyennes à l'épreuve de mise en correspondance graphophonémique en fonction du groupe

	TDL	CA	CL
Taux de précision de jugement de ressemblance des pseudomots	95 %	98 %	91 %
(ÉT)	(3.8)	(1.24)	(6.18)

Note. ÉT : écart-type; TDL : élèves ayant un TDL; CA : groupe contrôle âge; CL : groupe contrôle lecture.

Pour comparer les scores moyens de jugement de ressemblance de pseudomots, nous avons effectué une ANOVA avec le groupe (TDL, CA et CL) comme variable intersujet. L'analyse met en évidence un effet de groupe ($F(2, 92) = 3,416$, $p = .037$, $\eta^2 = .071$). Lors de l'analyse post-hoc, aucune différence n'a été identifiée entre les performances des élèves du groupe TDL et du groupe CA ($TDL = CA$, $p = .402$). De la même façon,

aucun effet significatif n'a été identifié entre le groupe TDL et le groupe CL (TDL = CL, $p = .466$). Une différence significative a été notée entre les performances du groupe CA et celles du groupe CL (CL < CA, $p = .03$). De façon générale, cette tâche a été particulièrement bien réussie par l'ensemble des sujets.

Épreuve de mise en correspondance graphosyllabique

Les performances moyennes (en %) obtenues à cette épreuve sont présentées au Tableau 8.

TABLEAU 8. Performances moyennes à l'épreuve de mise en correspondance graphosyllabique en fonction du groupe

	TDL	CA	CL
Taux de précision de jugement de ressemblance des pseudomots (ÉT)	70%	79 %	66 %
	(8.86)	(6.51)	(7.14)

Note. ÉT : écart-type; TDL : élèves ayant un TDL; CA : groupe contrôle âge; CL : groupe contrôle lecture.

Une analyse de variance avec le groupe (TDL, CA et CL) comme variable intersujet a été menée pour comparer les scores moyens de jugement de ressemblance de pseudomots. Un effet significatif de groupe ($F(2, 92) = 4,851$, $p < .01$, $\eta^2 = .097$) a été mis en lumière. Une analyse post-hoc montre que les performances des élèves TDL sont semblables à celles des élèves du groupe CL (TDL = CL, $p = .626$). Les scores des participants des groupes TDL et CA ne se distinguent pas non plus (TDL = CA, $p = .124$). Une différence significative est cependant observée entre le groupe CA et le groupe CL (CL < CA, $p < .01$), ces derniers présentant des scores moins élevés.

Résultats des analyses corrélationnelles

Le Tableau 9 propose des analyses des corrélations, en déterminant le coefficient de corrélation de Pearson (Evans, 1996), entre les scores issus des épreuves de production de mots écrits, de reconnaissance de mots, de pseudomots et de compréhension en lecture et les scores issus des épreuves de mise en correspondance graphophonémique et graphosyllabique.

TABEAU 9. *Corrélations entre les scores issus des épreuves de production de mots, de lecture de mots et de pseudomots (WIAT-II) et de compréhension en lecture (K-ABC) et les scores issus des épreuves de mise en correspondance graphophonologique*

Groupes		Dictée	Lecture de mots	Lecture de pseudomots	K-ABC
GR-PH	TDL	-.165	.179	-.003	.381
	CA	.005	.148	.044	.228
	CL	.015	-.054	.075	-.038
GR-SYL	TDL	.348	.426*	.210	.162
	CA	.446**	.321*	.291	.301
	CL	.348	.360	.328	.262

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ÉT : écart-type; TDL : élèves ayant un TDL; CA : groupe contrôle âge; CL : groupe contrôle lecture. GR-PH (mise en correspondance graphophonémique), GR-SYL (mise en correspondance graphosyllabique).

Selon les analyses de corrélations, les scores en production de mots écrits sont modérément corrélés avec les scores de mise en correspondance graphosyllabique chez les élèves du groupe CA uniquement ($r = 0,466$, $p = .003$). Les scores en reconnaissance de mots sont corrélés modérément avec les scores en mise en correspondance graphosyllabique chez les élèves TDL ($r = 0,426$, $p = .03$) et faiblement corrélés chez les élèves CA ($r = 0,312$, $p = .038$). Aucun lien de corrélation n’a été identifié entre les scores en lecture de pseudomots et en compréhension et les scores de mise en correspondance graphophonémique ou graphosyllabique, et ce, pour les trois groupes de participants.

DISCUSSION

Le développement de la compétence orthographique requiert la mobilisation de multiples procédures et connaissances (phonogrammiques, morphogrammiques et visuogrammiques) (Apel, 2011; Daigle et al., 2018). À l’instar de nombreuses données internationales (Joye et al., 2019; Larkin et al., 2013; Macchi et al., 2014; Vandewalle et al., 2012), nos analyses du score lexical (tâches de production et de lecture de mots) et du score graphémique (tâche de production) indiquent un retard plus ou moins important chez les élèves ayant un TDL (âge moyen = 9.72). Leurs scores s’apparentent à ceux des élèves plus jeunes, du groupe CL (âge moyen = 8.22), ce qui suggère qu’ils développent des représentations orthographiques. Celles-ci semblent toutefois insuffisamment développées pour leur permettre d’atteindre des performances comparables à celles des élèves du groupe CA. Les difficultés langagières orales, phonologiques, morphologiques et lexico-sémantiques, largement documentées chez la population d’apprenants ayant un TDL

(Leonard, 2014), retarderaient le développement des connaissances orthographiques complètes (Joye et al., 2019) dans la mesure où il est de plus en plus admis que ce développement s'opère de manière interactive et progressive (Daigle et al., 2018).

Les analyses corrélationnelles indiquent que les élèves ayant un TDL ne se distinguent pas des élèves CA quant à leurs compétences de mise en correspondance graphophonémique. Notons que les élèves des trois groupes ont montré des performances élevées (entre 91 % et 98 %). Ces scores-plafond pourraient être expliqués par une automatisation des habiletés de mise en correspondance graphophonologique vers 8 ans observables dans des tâches spécifiques qui ciblent uniquement ce type de traitement, contrairement aux tâches de reconnaissance ou de production de mots écrits (Connors et al., 2011).

Les résultats issus de la tâche de mise en correspondance graphosyllabique présentent un portrait légèrement différent. Les performances semblent plus faibles pour les trois groupes (entre 66 % et 79 %) en comparaison avec les résultats issus de l'épreuve de mise en correspondance graphophonémique. Plus encore, une analyse fine des scores a révélé que les élèves ayant un TDL présentent des performances semblables à celles des élèves CL et les deux groupes d'élèves se distinguent des CA en montrant des performances plus faibles ($TDL = CL < CA$). Si les faibles capacités de mise en correspondance graphosyllabique des élèves CL pourraient être expliquées par l'idée d'une plus courte exposition aux mots écrits, celles des élèves ayant un TDL, plus âgés que les premiers (9,72 versus 8,22) pourraient prendre leur source dans d'autres sphères. Le concept de « relation circulaire » avancé par Demont et Gombert (2007) pourrait fournir quelques explications aux performances des élèves ayant un TDL. En effet, Demont et Gombert (2007) suggèrent une interdépendance entre trois éléments ayant une influence sur le développement des connaissances orthographiques : 1) l'apprentissage de la lecture-écriture; 2) le développement de la conscience phonémique et 3) la prise en compte des unités écrites de traitement de plus en plus larges (Demont et Gombert, 2007). Une interaction étroite et constante s'établirait ainsi entre l'apprentissage de la lecture-écriture et les habiletés de conscience phonologique. Rappelons également que les habiletés de mise en correspondance graphophonologique se positionnent à l'interface entre les connaissances langagières orales (représentations phonologiques) et les connaissances reliées au code écrit (connaissances orthographiques). Il est ainsi possible de penser que de faibles connaissances orthographiques (Joye et al., 2019) ou de faibles habiletés phonologiques reliées à l'accès et à la manipulation d'unités phonologiques orales

(Schelstraete, 2012) pourraient expliquer les difficultés de mise en correspondance graphosyllabique chez les élèves ayant un TDL. Ces derniers utiliseraient avec plus de difficulté certaines procédures lors des traitements des mots écrits (p. ex. segmentation, conversion, fusion des unités orthographiques) en se fiant aux représentations phonologiques orales (Doignon et Zagar, 2006) reconnues comme étant de moindre qualité (Schelstraete, 2012).

Aucun lien de corrélation n'a été révélé entre les habiletés graphophonémiques et les scores en lecture-écriture chez les participants de notre étude. Ces résultats pourraient être expliqués par l'idée que ces habiletés soient suffisamment automatisées chez nos participants compte tenu de leur âge (Connors et al., 2011). En revanche, les performances issues de l'épreuve de mise en correspondance graphosyllabique sont associées à certaines habiletés en lecture-écriture chez nos participants : les scores en lecture de mots sont significativement et positivement associés chez les élèves ayant un TDL et chez les élèves CA. Les scores en production orthographique des élèves CA sont significativement et positivement corrélés avec les scores de mise en correspondance graphosyllabique. Cela pourrait s'expliquer par l'idée que la sensibilité à la structure syllabique semble davantage liée au niveau d'exposition au code écrit. Les élèves vivant avec un TDL et ceux du groupe CA, plus âgés, ont vraisemblablement été davantage exposés aux mots écrits. À l'inverse, les correspondances graphophonémiques renvoient à des mécanismes de base, enseignés explicitement et probablement déjà maîtrisés par les participants des trois groupes de notre étude. À ce titre, rappelons qu'à l'oral, l'unité de la syllabe semble plus rapidement accessible que le phonème dont la sensibilité semble émerger plus tard (Demont et Gombert, 2007). Selon ces auteurs, à l'écrit, grâce à l'enseignement formel des correspondances graphophonémiques, un processus inverse semble se mettre en place. D'abord les associations des unités écrites plus petites sont acquises. Ensuite, exposés à l'écrit, les apprenants découvriraient progressivement d'autres unités graphiques, notamment les syllabes et les morphèmes. Ils pourraient ainsi les associer aux nombreuses représentations phonologiques orales qu'ils connaissent déjà à l'oral (Doignon et Zagar, 2006; Daigle et al., 2018). Ces nombreuses expériences de mise en correspondances graphophonologiques leur permettraient ainsi de construire des représentations orthographiques de plus en plus précises (Share, 2004; 2008).

CONCLUSION

La maîtrise des habiletés à lire et à écrire des textes est une condition nécessaire à la réussite scolaire, sociale et professionnelle des personnes. Rappelons que les compétences en lecture et en écriture sont intimement liées au développement des habiletés langagières à l'oral (Écalte et Magnan, 2015). Or, Catts et al. (2005) ont rapporté que 70 % des enfants identifiés comme ayant des difficultés importantes en lecture en 2^e année présentaient des faiblesses langagières orales à la maternelle. Dans une perspective semblable, les élèves ayant un TDL seraient particulièrement à risque de développer des difficultés d'acquisition de la langue écrite. Persistant jusqu'à l'âge adulte (Snowling et al., 2019), ces difficultés fragilisent l'accès à la diplomation et compromettent l'intégration active dans notre société de ces apprenants (Botting, 2020). Face à ces enjeux et au manque de travaux impliquant des élèves francophones ayant un TDL, les résultats de cette étude contribuent à l'avancement des connaissances relatives à l'apprentissage de la langue écrite chez cette population d'apprenants. Portant spécifiquement sur les habiletés de mise en correspondance graphophonologique, les résultats de cette recherche indiquent que les élèves ayant un TDL profitent, au même titre que les autres élèves, d'un enseignement précoce et explicite des règles graphophonologiques. Considérant le rôle indispensable des habiletés de mise en correspondance graphophonologique à la construction du lexique orthographique (Daigle et al., 2018; Share, 2004; 2008), mettre en place des pratiques favorisant le développement des automatismes relatifs à ces habiletés augmenterait les chances de réussite éducative des élèves ayant un TDL.

En terminant, nous aimerions mentionner quelques limites de cette étude. D'abord, l'ajout d'une épreuve portant sur les compétences langagières orales aurait pu dresser un portrait langagier plus précis dans la mesure où le profil des élèves ayant un TDL semble évoluer constamment (Breault et al., 2019). Ensuite, le fait d'utiliser certaines épreuves collectivement a limité la possibilité de prendre en compte le temps de réponse comme variable explicative. Enfin, les analyses corrélationnelles comportent elles-mêmes des limites lorsque l'objectif de l'étude est d'expliquer un phénomène. Les données de la présente étude permettent néanmoins de poser des hypothèses qu'il sera possible de vérifier dans le cadre d'éventuelles recherches futures.

NOTES

1. V- voyelle
2. C-consonne

RÉFÉRENCES

- Apel, K. (2011). What is orthographic knowledge? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 592-603. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0085\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0085))
- Besse, J.-M. (2000). Le rapport à l'écrit. Dans J.-M. Besse et L'ACLE (dir.). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves. Regards d'enseignants* (p. 26-38). Magnard.
- Bishop, D. V. M., McDonald, D., Bird, S. et Hayiou-Thomas, M. E. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child development*, 80(2), 593-605. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01281.x>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. et Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bonin, P. (2007). *Psychologie du langage. Approche cognitive de la production verbale de mots*. De Boeck.
- Botting, N. (2020). Language, literacy and cognitive skills of young adults with developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 5(2), 255-265.
- Bourdin, B., Ibernou, L., Le Driant, B., Levrez, C. et Vandrome, L. (2016). Troubles morphosyntaxiques chez l'enfant sourd et chez l'enfant dysphasique : similarités et spécificités. *Revue de neuropsychologie*, 8(3), 161-172. <https://www.jle.com/10.1684/nrp.2016.0386>
- Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F. et Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 3, 64-81. <https://hdl.handle.net/1866/24053>
- Catach, N., Gruaz, C. et Duprez, D. (2003). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Nathan.
- Catts, H.W., Fey, E.M., Tomblin, J.B. et Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 45(6), 1142-1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Catts, H.W., Adolf, S., Hogan, T. et Weismer, E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 48(6), 1378-1396. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/096\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096))
- Collette, E. et Schelstraete, M.-A. (2012). Les difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques : revue de littérature, diagnostic différentiel et illustrations cliniques. Dans C. Maillart et M.-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies. De l'évaluation à la rééducation*, (p.153-172). Masson.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N. et Pickels, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *Language and communication disorders*, 53(2), 237-255. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12338>
- Conners, F. A., Loveall, S. J., Moore, M. S., Hume, L. E. et Maddox, C. D. (2011). An individual differences analysis of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(2), 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.09.009>
- Cunningham, A. E. (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach? *Journal of experimental child psychology*, 95(1), 56-77. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.03.008>

- Daigle, D., Ammar, A., Bastien, M. et Berthiaume, R. (2010). Procédures graphophonémiques chez des lecteurs sourds en français langue seconde. *Language Awareness*, 19(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09658410902928487>
- Daigle, D., Berthiaume, R. et Demont, E. (2012). The effects of task in deaf readers' graphophonological processes: A longitudinal study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 352-366. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens012>
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français. Ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles* (p.11-34). Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, D., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2016). Spelling errors in French-speaking children with dyslexia: Phonology may not provide the best evidence. *Dyslexia*, 22, 137-157.
- Daigle, D., Berthiaume, R. et Ruberto, N. (2017). *Francographe : dispositif d'évaluation de la compétence orthographique d'élèves francophones du primaire* [Rapport de recherche inédit].
- Daigle, D., Berthiaume, R., Ruberto, N. et Wolter, J. A. (2018). Classroom practices in morphological instruction. Dans R. Berthiaume, D. Daigle et A. Desrochers (dir.), *Morphological processing and literacy development* (p. 244-268). Routledge Taylor et Francis Group.
- Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture – Décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves*. Chenelière Éducation.
- Danjon, J. et Pacton, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. *Entretiens d'orthophonie*, 35-41.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation.
- Demont, E. et Gombert, J. E. (2007). Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture : peut-on sortir de la relation circulaire. Dans E. Demont et M-N. Metz-Lutz (dir.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (p. 47-79). Solal.
- Dockrell, J. E. et Messer, D. (2007). Language profiles and naming in children with word finding difficulties. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 59, 318-323. <https://doi.org/10.1159/000108338>
- Doignon, N. et Zagar, D. (2006). Les enfants en cours d'apprentissage de la lecture perçoivent-ils la syllabe à l'écrit? *Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 60(4), 258-274. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cjep2006024>
- Ebbels, S. (2014). Introducing the SLI debate. *International journal of language et communication disorders*, 49(4), 377-380. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12119/epdf>
- Ehri, L. C. (1992). *Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Écalé, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (2^e éd). Dunod
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Fayol, M. et Jaffré, J-P. (2014). *L'orthographe*. Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, É. (2000). *Écriture avant la lettre*. Édition Hachette.
- Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J. et Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Éducation et didactique*, 3(3), 63-97. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.576>

- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Georgiou, G. et Parrila, R. (2013). Rapid automatized naming and reading: A review. Dans H.L. Swanson, K.R. Harris, et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2e édition, p. 169-185). The Guilford Press.
- Joye, N., Broc, L., Olive, T. et Dockrell, J. (2019). Spelling performance in children with developmental language disorder: A meta-analysis across european languages. *Scientific Studies of Reading*, 23(2), 129-160. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1491584>
- Kaufman, A.S. et Kaufman, N.L. (1993). *K-ABC: Kaufman Assessment Battery for Children*. American Guidance Service.
- Larkin, R. F., Williams, G. J. et Baggan, S. (2013). Delay or deficit? Spelling processes in children with specific language impairment. *Journal of communication disorders*, 46(5-6), 401-412. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2013.07.003>
- Leclercq, A.-L. et Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. Dans C. Maillart et M.-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies. De l'évaluation à la rééducation* (p. 5-25). Elsevier Masson.
- Leonard, L. B. (2014). Language impairment across languages. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12053>
- Macchi, L., Schelstraete, M. A. et Casalis, S. (2014). Word and pseudoword reading in children with specific speech and language impairment. *Research in developmental disabilities*, 35(12), 3313-3325. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.058>
- Mackie, C. et Dockrell, J. E. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(6), 1469-1483. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/109\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/109))
- Maillart, C. (2018). L'apprentissage du langage chez les enfants présentant un trouble développemental du langage (TDL). Dans A. Roy, B. Guillery-Girard, G. Aubin et C. Mayor (dir.), *Neuropsychologie de l'enfant. Approches cliniques, modélisations théoriques et méthodes* (p. 68-81). De Boeck Supérieur.
- Maillart, C. et Schelstraete, M.-A. (2010). L'évaluation des troubles phonologiques : illustration de la démarche diagnostique. Dans M.-A. Schelstraete et M.-P. Noël (dir.), *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant. Une approche psychologique et neuropsychologique* (p.113-150). Proximités, E.M.E.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H. et Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. (1999). *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique du français : recherche auprès d'enfants scolarisés en grande section maternelle en France* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2].
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.

- Nation, K., Angell, P. et Castles, A. (2007). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read English: Effects of exposure, durability, and context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(1), 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.06.004>
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2021). *Le trouble développemental du langage* (TDL). https://www.ooaq.qc.ca/media/vcxmulnh/brochure-trouble-developpemental-langage-tdl_vw2.pdf
- Pacton, S., Fayol, M. et Lété, B. (2008). L'intégration des connaissances lexicales et infralexicales dans l'apprentissage du lexique orthographique. *A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 20 (96-97), 331-354.
- Rapp, B. et Fischer-Baum, S. (2014). Representation of orthographic knowledge. Dans M. Gordrick, V. Ferreira, et M. Miozzo (dir.), *The Oxford handbook of language production* (p. 339-357). Oxford Library of Psychology.
- Ruberto, N., Daigle, D. et Ammar, A. (2016). The spelling strategies of francophone dyslexic students. *Reading and Writing*, 29(4), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9620-x>
- Quémart, P., MacLeod, A. et Maillart, C. (2015). Les troubles phonologiques dans les troubles du langage oral. *Rééducation Orthophonique*, 263, 35-60. <http://hdl.handle.net/2268/189894>
- Schelstraete, M-A. (2012). Relation entre langage oral et langage écrit dans les troubles spécifiques du développement du langage oral. Dans C. Maillart et M-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies. De l'évaluation à la rééducation* (p.71-105). Elsevier Masson.
- Schelstraete, M-A., Maillart, C. et Jamart, A.C. (2007). Les troubles phonologiques : cadre théorique, diagnostic et traitement. Dans M-A. Schelstraete et M-P. Noël (dir.), *Approches neuropsychologique et psycholinguistique des troubles du langage oral, du langage écrit et du calcul chez l'enfant* (p. 81-112). Collection Proximités. Le Langage et l'Homme.
- Seiger-Gardner, L. (2009). Language production approaches to child language disorders. Dans R.G. Schwartz (dir.), *Handbook of child language disorders* (p. 465-487). Psychology Press.
- Sénéchal, M., Basque, M. T., and Leclaire, T. (2006). Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategies. *Journal of experimental child psychology*, 95, 231-254. <https://www.doi.org/10.1016/j.jecp.2006.05.003>
- Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-403). Delachaux et Niestlé.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55 (2), 151-218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and development onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(4), 267-298. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.01.001>
- Share, D. L. (2008). Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. *Advances in child development and behavior*, 36, 31-82. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)00002-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)00002-5)
- Snowling, M.J., Nash, H.M., Gooch, D.C., Hayiou-Thomas, M.E. et Hulme, C. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child development*, 90(5), 548-564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>

- Swanson, H.L., Zheng, X. et Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory and reading disabilities. A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 260-287. <https://doi.org/10.1177%2F0022219409331958>
- Sutherland, D. et Gillon, G. T. (2005). Assessment of phonological representations in children with speech impairment. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36(4), 294-307. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/030\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/030))
- Vandewalle, E., Boets, B., Ghesquière, P. et Zink, I. (2012). Development of phonological processing skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A 3-year longitudinal study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(4), 1053-1067. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0308\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0308))
- Vander Stappen, C. et Van Reybroeck, M. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word reading and spelling: An intervention study. *Frontiers in Psychology*, 9(320),1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00320>
- Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French: Simulation on a computer. *Cahiers de psychologie cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8, 315-334.
- Wechsler, D. (2005). *WIAT-II CDN-F : test de rendement individuel de Wechsler – 2e édition - version pour francophones. [Test]*. Pearson, PsychCorp.

OXANA LEONTI est professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Oxana Leonti s'intéresse à la réussite éducative des élèves vivant avec des difficultés et des troubles du langage, notamment un trouble développemental du langage (TDL). Ses travaux portent plus particulièrement sur l'apprentissage de la lecture-écriture ainsi que sur les pratiques éducatives soutenant le développement des habiletés langagières orales et écrites en contexte de diversité scolaire. oxana.leonti@uqat.ca

DANIEL DAIGLE est professeur à l'Université de Montréal (UdeM) depuis 2004. Il détient un baccalauréat en enseignement du français et une maîtrise en didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Après avoir enseigné le français pendant quinze ans, il a obtenu un doctorat en sciences de l'éducation de l'UdeM et a effectué des études postdoctorales en psycholinguistique à l'Université de Strasbourg. Ses intérêts de recherche concernent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et les difficultés qui y sont associées. daniel.daigle@umontreal.ca

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET est professeure de didactique du français à l'Université de Montréal depuis 1999. Sa thèse de doctorat en psychologie du développement a été consacrée à l'appropriation de la langue écrite. Elle s'intéresse désormais plus spécifiquement à la didactique de l'écriture, de la lecture et de la littérature jeunesse au primaire et au développement professionnel des enseignants sur ces aspects. isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

OXANA LEONTI is a professor at the l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Oxana Leonti's research focuses on the educational success of students with language difficulties and disorders, particularly developmental language disorder (DLD). More specifically, this work examines literacy development, as well as educational practices that support the development of oral and written language skills in diverse school contexts. oxana.leonti@uqat.ca

DANIEL DAIGLE has been a professor at the Université de Montréal (UdeM) since 2004. He holds a bachelor's degree in French language teaching and a master's degree in language education from the Université du Québec à Montréal. After teaching French for fifteen years, he earned a PhD in educational sciences from UdeM and completed postdoctoral studies in psycholinguistics at the University of Strasbourg. His research interests focus on learning to read and write and the difficulties associated with these processes. daniel.daigle@umontreal.ca

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET has been a professor of French language education at the Université de Montréal since 1999. Her doctoral dissertation in developmental psychology focused on the acquisition of written language. She is now more specifically interested in the teaching of writing, reading, and children's literature at the elementary level, as well as in teachers' professional development in these areas. isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

PENSER L'EMPATHIE GÉOGRAPHIQUE AU PRISME DE LA GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE

CHANTAL DÉRY *Université du Québec en Outaouais*

CAROLINE LEININGER-FRÉZAL *Université Paris Cité*

Historique de l'article : Soumis 03 janvier 2023 | Accepté 11 février 2024 | Publié 11 septembre 2026

RÉSUMÉ. Le recours à l'empathie a été peu théorisé et formalisé sous l'angle spécifique de l'enseignement et l'apprentissage de la géographie. Cet article propose une réflexion théorique exploratoire de la présence de l'empathie dans la didactique de la géographie, plus spécifiquement au sein de la géographie expérientielle. Le choix de la géographie expérientielle repose sur ses fondements épistémologiques et didactiques qui contestent l'identité, l'Altérité et le rapport au monde des apprenants. C'est ce que nous explorons dans la première partie du texte. Dans un deuxième temps, nous nous interrogeons sur les liens entre l'empathie et la géographie expérientielle, ce qui nous amènera dans un troisième temps à envisager la géographie expérientielle comme un levier de développement de l'empathie géographique.

CONCEPTUALIZING GEOGRAPHICAL EMPATHY THROUGH THE LENS OF EXPERIENTIAL GEOGRAPHY

ABSTRACT. The use of empathy has received little theoretical or formal attention within the specific context of teaching and learning geography. This article offers an exploratory theoretical reflection on the role of empathy in geography education, specifically within the framework of experiential geography. The focus on experiential geography is grounded in its epistemological and pedagogical foundations, which challenge learners' sense of identity, their understanding of Otherness, and their relationship with the world—themes explored in the first part of the text. Subsequently, we examine the connections between empathy and experiential geography, leading us, in the final section, to consider experiential geography as a means of fostering geographical empathy.

© 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° 3 SUMMER 2026.

DOI: <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v60i3.10229>

Depuis les 40 dernières années, l'empathie historique a été pensée comme une composante de la pensée historique et sa résultante à la fois chez les Britanniques (Ashby et Lee, 1987; Portal, 1987), les Américains (Davies, Yeager et Foster, 2001; Endacott et Brooks, 2013; Yeager et al., 1998) et les Canadiens (Bryant et Clark, 2006; Karn 2021; Pageau 2021) et dans les théories de Seixas (1996, 2013). Toutefois, même si l'histoire et la géographie sont souvent associées au sein d'une même discipline scolaire dans la francophonie et que les deux didactiques appartiennent à une même communauté de recherche, la réflexion initiée en didactique de l'histoire sur l'empathie n'a généré que très peu d'écrits en didactique de la géographie (Déry, Hartmann et Bagoly-Simo, 2021). Pourtant, dès 1993, Bailly et Scariati soulignaient l'importance de l'empathie dans la relation du géographe au lieu. Depuis, la géographie s'est ouverte à la prise en compte des émotions et des sens dans le cadre de l'émergence d'une géographie herméneutique (Hertig, 2009; Retaillé, 1997). Plus récemment, des travaux, notamment en géographie féministe, confirment l'importance de la prise en compte de l'empathie en géographie (Bondi 2003; Brown et al., 2019; Evans 2012; Schmitz, 1998). Dans le cadre des pratiques observées en géographie dans le secondaire et le supérieur, il existe des initiatives qui s'inscrivent dans cette perspective, par exemple dans le contexte français en lien avec la carte sensible (Briand, 2014; Gaujal, 2016; Olmedo, 2015) ou dans le contexte britannique avec la « *Powerful geography* » (Dolan, 2020).

Néanmoins, le recours à l'empathie a été peu théorisé et formalisé sous l'angle spécifique de l'enseignement et l'apprentissage de la géographie comme en témoigne la très faible prépondérance des termes « *empathie géographique* » ou « *geographical empathy* » dans les travaux en didactique de la géographie (Déry, Hartmann et Bagoly-Simo, 2021). Cette situation signifie-t-elle pour autant une faible prise en compte de l'empathie en classe dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie? Est-ce que l'empathie peut être un levier d'enseignement et d'apprentissage de la géographie? C'est avec la volonté d'éclairer ces questionnements que nous proposons, dans cet article, une réflexion théorique exploratoire de la présence de l'empathie dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie. L'objectif est de proposer une définition de l'empathie géographique – à partir d'une synthèse de lecture des concepts fondamentaux en lien avec l'objet dudit article – et d'envisager une manière de déployer l'empathie géographique dans une démarche de géographie expérientielle. Le choix de la géographie

expérientielle repose d'une part sur le fait qu'elle a fait l'objet d'une certaine théorisation (Kolb, 1984; Leininger-Frézal, 2019; Leininger-Frézal, 2018) sur laquelle il est possible de construire notre analyse et, d'autre part, sur ces fondements épistémologiques et didactiques en prise avec le « je », mais aussi avec l'Altérité, qui se conçoit comme ce qui marque la reconnaissance de la différence de l'autre, et le rapport au monde, comme nous le montrerons dans la première partie de ce texte. Dans un deuxième temps, après avoir brièvement défini l'empathie, nous allons en explorer les liens avec la démarche de géographie expérientielle. Dans un dernier temps, nous analyserons la possibilité de considérer la géographie expérientielle comme un levier de développement de l'empathie géographique.

LA GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE : UNE DÉMARCHE QUI MET LE « JE » EN JEU ET ALIMENTE LA GÉOGRAPHICITÉ

La géographie expérientielle est une démarche d'apprentissage de la géographie qui a émergé principalement dans le monde anglo-saxon dans les années 2000 comme levier de renouvellement des pratiques d'enseignement de la géographie à l'université en introduisant de nouvelles démarches comme le jeu de simulation, le jeu de rôle et en renouvelant les voyages de terrain. Le fondement théorique est le modèle de pédagogie expérientielle développé par Kolb (1984) à partir des théories de Dewey (1938), Lewin (1951) et Piaget (1968). La majorité des articles sur la géographie expérientielle s'inscrivent dans le champ du *Scholarship of Teaching and Learning* (SchoTL), c'est-à-dire qu'ils relèvent de retour d'expériences d'enseignants du supérieur sur leurs propres pratiques d'enseignement dans la perspective de les renouveler et de répondre de manière plus adéquate aux nouvelles attentes des étudiants. « Basée sur l'expérience, elle permet aux apprenants de questionner leurs représentations, leurs pratiques spatiales et de les relier au regard des savoirs et connaissances acquises en classe » (Leininger-Frézal, 2019, p.133).

La géographie expérientielle repose sur deux piliers : 1) vivre une expérience spatiale qui peut revêtir différentes formes; 2) porter un regard réflexif sur celle-ci.

La pratique spatiale et la réflexivité au cœur de la géographie expérientielle

Certaines démarches comme les sorties de terrain, les jeux de simulation ou les jeux de rôle en didactique de la géographie sont pensées comme des moyens de faire vivre des expériences spatiales aux étudiants à

l'université (Elwood, 2007; Glass, 2015; Healey et Jenkins, 2000). Ces écrits soulignent leur importance et leur pertinence pour les apprentissages tant pour les élèves du primaire que les étudiants universitaires. Toutefois ils interrogent peu les conditions qui font que ces démarches permettent aux étudiants de vivre une expérience spatiale. En effet, avoir une expérience de l'espace, l'arpenter, se déplacer, etc. n'est pas suffisant pour parler d'expériences spatiales. Sinon, toutes pratiques dans l'espace, quelles qu'elles soient, seraient nécessairement spatiales. Une expérience spatiale est un apprentissage réalisé à partir d'une pratique spatiale qui peut se définir comme « l'ensemble des relations matérielles et idéelles des individus à l'espace géographique » (Cailly, 2004, p.10).

Une sortie de terrain ou une activité géographique est une expérience spatiale si l'apprenant questionne sa relation à l'objet. À défaut de cela, nous resterons dans le mythe de l'accès direct au terrain et dans la reproduction d'une « épistémologie logocentrique et essentialisante » comme le dénonce Nairn (2005). L'auteure a en effet constaté qu'une sortie sur le terrain avec ses étudiants et l'immersion ne suffisaient pas à les départir de leurs préjugés négatifs. Ces réflexions entrent en résonance avec les évolutions épistémologiques de la géographie qui, à l'instar des sciences humaines et sociales, ont contribué à renouveler la manière dont est conçue la place de l'observateur par rapport à ce qu'il observe.

La sortie de terrain ou l'activité en classe de géographie est une expérience spatiale si la démarche est conçue comme une expérience et non comme un dévoilement du monde caractéristique d'une épistémologie positiviste (Orain, 2009). La pratique devient expérience parce qu'elle est un objet de réflexion. C'est ce que montre Nairn (2005) lors d'une de ses expérimentations. En effet, elle a analysé une excursion réalisée en Nouvelle-Zélande dans le cadre d'un cours de géographie humaine qui porte sur les migrations. Dans ce cadre, les étudiants ont été amenés à se déplacer dans des quartiers périphériques qui leur sont moins familiers et principalement fréquentés par des minorités issues de l'immigration (Chinois, Maori, peuples issus des îles pacifiques). Leurs déplacements se sont faits en bus, mais aussi à pied. Les étudiants ont notamment été amenés à se promener et à manger dans un marché local. Leur contact à la population locale ne leur permet pas de mettre à distance les catégories « race », « classe », etc. par lesquelles ils pensent l'Altérité. Les trois étudiantes qui ont servi d'étude de cas pour l'auteure disent en interview la peur et l'appréhension qu'elles ont ressenties lors de leur promenade au marché, et l'expliquent par la violence des Maoris

alors même qu'elles n'ont pas été témoins d'actes violents. Cette sortie a conforté leurs sentiments d'Altérité et leurs préjugés sur la population de ce quartier. En faisant ainsi l'objet d'une réflexion d'un sujet sur un objet (la visite du quartier), la pratique devient une expérience spatiale.

La notion de l'expérience spatiale soulève un débat épistémologique sur la construction de savoirs sur les autres et la nécessité d'explorer au préalable nos normes implicites (Rose, 1993). La sortie de terrain étudiée par Nairn (2005) soulève pour les étudiants la question du rapport à l'Altérité dans une société pluriethnique et des rapports de domination inhérents. Ce type de questionnement est moins vif sur d'autres thématiques ou dans d'autres champs de la géographie comme en géographie physique. Néanmoins, toute expérience spatiale requiert que le sujet – ici apprenant – réfléchisse à son lien avec l'objet.

L'expérience spatiale suppose un retour sur soi qui implique un déplacement dans son rapport à l'espace et aux lieux, de façon à témoigner et conscientiser ce qu'il s'est produit. Cette conscientisation et cette formalisation de la pratique (par la parole, l'écriture, le dessin, etc.) sont nécessaires pour la constituer en objet de savoir. La géographie expérientielle ne se résume pas à faire l'expérience des lieux. Il s'agit aussi de mettre à distance cette pratique. Cela correspond à la réflexivité développée par Kolb (1984) et sert de levier de questionnement de la géographicit  des élèves et des étudiants.

Expliciter son rapport au monde : un moyen de développer sa g ographicit 

L'articulation de l'expérience spatiale et de la réflexivité, centrale dans la géographie expérientielle, est un terreau fertile pour développer la g ographicit  de l'apprenant. Bien que le terme de g ographicit  renvoie à plusieurs acceptions, nous entendons ici la g ographicit  comme « la relation existentielle établie entre l'homme et son habitat ». C'est Eric Dardel (1952, p.2) qui a fixé parmi les premiers cet usage :

[...] Connaître l'inconnu, atteindre l'inaccessible, l'inquiétude géographique précède et porte la science objective. Amour du sol natal ou recherche du dépaysement, une relation concrète se noue entre l'homme et la Terre, une g ographicit  de l'homme comme mode de son existence et de son destin. (cité par Robic, 2004, p. 2)

La g ographicit  découle de pratiques spatiales et d'expériences spatiales singulières. C'est parce que nous arpentons l'espace, nous nous y installons, nous l'aménageons, nous nous y projetons, etc. que nous construisons une relation à cet espace. Cette relation n'est pas

indifférenciée à l'échelle de la Terre. Elle génère des différenciations entre l'Ici et l'Ailleurs, le proche et le lointain, etc.

La géographicit  est également alimentée par les apprentissages à l' cole, notamment dans le cadre de la démarche expérientielle, qui, en questionnant les pratiques spatiales des élèves, les amène à prendre conscience, à expliciter et à questionner leur g ographicit  (Colin, 2021). En effet, tout au long des quatre phases de la démarche, soit l'Immersion, l'Interaction, l'Institutionnalisation et l'Implémentation (les 4I), les élèves sont amenés à interroger leur rapport au monde et à y mettre en jeu le « Je ». Par exemple dans l'Immersion, l'élève sera confronté à diverses pratiques spatiales, les siennes ou celles d'autres acteurs. Dans l'Interaction, l'élève approfondira sa réflexion dans le cadre d'échanges avec ses pairs. Dans l'Institutionnalisation, l'élève sera mis en contact avec un savoir formalisé construit par d'autres dans le cadre de la géographie scolaire. Enfin, dans l'Implémentation, l'élève pourra opérationnaliser les savoirs appris. La démarche est spiralaire car chaque phase se construit à partir des éléments qui ont émergé de l'étape précédente. C'est ce qui permet de qualifier la démarche de socio-constructiviste, car elle place les élèves au centre de la démarche (Kolb, 1984) et interpelle leur rapport au monde. La démarche des 4I permet ainsi aux élèves et aux étudiants d'apprendre des savoirs attendus en cours de géographie en tissant un lien avec des situations géographiques vécues.

La démarche expérientielle semble propice pour penser l'empathie géographique et la rendre opérationnelle dans le contexte de la classe de géographie. Mais quelle forme l'empathie prend-elle dans la géographie expérientielle? S'agit-il davantage d'un moyen ou d'une fin? Pour mieux réfléchir à ces questionnements, il convient maintenant de présenter une brève définition de l'empathie puis d'analyser son articulation dans les phases de la géographie expérientielle pour répondre à ces questions.

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'EMPATHIE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Depuis ses premières apparitions dans les écrits des philosophes allemands Robert Vischer et Theodor Lipps à la fin du 19^e siècle, le concept d'empathie a été repris dans de nombreux domaines allant de la psychologie à l'administration en passant par les neurosciences et l'informatique. Ainsi, au fil des années, et selon les contextes dans lesquels le terme *empathie* est utilisé, différentes définitions du concept ont été proposées. Certains avancent même qu'il y aurait autant de

définitions de l'empathie qu'il y a d'auteurs (Decety et Jackson, 2004), ce qui n'est pas sans créer quelques difficultés (Hall et Schwartz, 2022). Dans cette perspective et dans la foulée de la recommandation de Hall et Schwartz (2019), il nous semble plus opérationnel de préciser quelques caractéristiques de l'empathie telles que nous l'entendons dans le contexte des sciences humaines et sociales pour ensuite porter notre attention sur la définition de l'empathie historique afin de circonscrire le socle sur lequel nous souhaitons réfléchir à la place de l'empathie dans la géographie expérientielle.

L'empathie est une attitude qui doit inclure une dimension affective et une dimension cognitive. S'il y a uniquement la dimension affective qui est présente, nous sommes davantage dans la sympathie ou la compassion tandis que, s'il y a uniquement la dimension cognitive, il s'agit davantage de prise de perspective. L'interaction entre les deux est par conséquent une composante essentielle de l'empathie (Heberlein et Saxe, 2005; Strayer, 1987). Ensuite, la distinction entre soi et l'autre se doit d'être maintenue dans l'empathie. En effet, simplement plonger dans les émotions de l'autre sans garder la conscience de ses propres émotions s'apparente davantage à la contagion émotionnelle qu'à l'empathie (de Vignemont et Singer, 2006). Il faut donc être en mesure d'identifier ses émotions et celles de l'autre, tout en les distinguant, puisque ces deux pôles facilitent l'empathie en servant de pont entre soi et l'autre (Decety et Sommerville, 2003). Finalement, bien que l'empathie débouche souvent sur une action positive (*prosocial behavioral outcomes*), celle-ci ne fait pas partie de l'empathie elle-même. En effet, on peut avoir de l'empathie sans agir en ce sens et différents facteurs peuvent influencer notre choix d'agir ou non. Toutefois, dans le contexte de l'enseignement des sciences humaines et sociales, des actions favorisant le vivre-ensemble demeurent une des finalités souhaitées de l'utilisation de l'empathie en classe (Davison, 2017; Endacott et Brooks, 2013; Levstik et Barton, 2011).

Ces trois éléments (la dualité affectif/cognitif, la distinction entre soi et l'autre et une possible action), qui constituent des attributs essentiels de l'empathie, peuvent également être modulés selon que nous sommes en présence d'empathie virtuelle, ethnoculturelle ou historique. Or, étant donné l'association histoire et géographie à la fois dans les recherches en didactique et les curricula, il est intéressant de regarder d'un peu plus près les caractéristiques de l'empathie historique, laquelle a fait l'objet de nombreuses recherches (Ashby et Lee, 1987; Bryant et Clark, 2006; Davies et al., 2001; Endacott et Brooks, 2013). À l'image de l'empathie, l'empathie historique ne bénéficie pas d'une définition unique et

commune. Cependant, elle est généralement définie comme l'habileté à percevoir les événements, actions ou décisions du passé en prenant en compte la perspective des acteurs historiques, sans entrer dans la dimension émotionnelle (Colby, 2008; Cunningham, 2009). C'est en quelque sorte « juger sans imposer ses propres valeurs au passé » (Moisan, 2017, p. 10). Dans son opérationnalisation en classe, l'empathie historique repose sur l'articulation de trois volets : la contextualisation historique (*historical contextualisation*), la prise de perspective (*perspective taking*) et la connexion affective (*affective connection*) (Endacott et Brooks, 2013). À l'instar des trois caractéristiques de l'empathie, la présence des trois aspects de l'empathie historique est essentielle dans toute démarche en classe afin d'amener les élèves à développer cette attitude dans leur cours d'histoire.

Dans son opérationnalisation de ce qu'il appelle le « cheminement de l'empathie historique » (*historical empathy pathway*) (voir figure 1), Davison (2017) montre par ailleurs comment les différentes caractéristiques de l'empathie historique s'articulent les unes avec les autres. La connexion affective sert d'amorce, puis le travail avec les sources et la mise en perspective, notamment par la contextualisation, amènent l'élève à être à la fois conscient de sa position et de celle des autres acteurs. Finalement, le produit du cheminement de l'empathie historique sera un jugement, lequel peut mener à une action, soit la rédaction d'un travail scolaire (essai, exposé oral, etc.) ou une action citoyenne.

Stades de l'empathie historique	Éléments de l'empathie historique
Entrer dans le passé	• <u>ouverture</u> d'esprit • <u>bienveillance</u> • <u>imagination</u>
Travailler avec les documents historiques	• <u>explorer</u> les documents - rechercher les faits • <u>s'approprier</u> le contexte • <u>trouver</u> plusieurs perspectives et être conscient que les croyances passées sont souvent différentes de celles du présent
Sortir du passé	• Porter un jugement

FIGURE 1. Le cheminement de l'empathie historique selon Davison (2017), notre traduction

On reconnaît donc dans l'empathie historique la présence des trois caractéristiques de l'empathie identifiées précédemment à savoir le couple affectif/cognitif, la distinction entre soi et l'autre et une possible action. Une articulation similaire de l'empathie dans le contexte de la géographie expérientielle serait-elle possible? Pourrait-elle déboucher sur une empathie géographique? Ce sont ces questions qui sous-tendent l'articulation de la prochaine partie.

LA PRÉSENCE DE L'EMPATHIE DANS LES PHASES DE LA GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE

Bien que l'histoire ne soit pas la géographie et que le passé ne soit pas l'espace, il nous semble possible de relever des traces de l'empathie dans la démarche des 4I (Immersion, Interaction, Institutionnalisation et Implémentation) de la géographie expérientielle. En effet, l'immersion est une entrée dans l'expérience spatiale par l'affectif, c'est la connexion affective du sujet dans laquelle se concrétise la distinction entre soi et l'autre. L'interaction et l'institutionnalisation correspondent à l'appropriation des concepts et des notions qui constituent les objectifs d'apprentissage. Ces concepts et notions sont présents dans la situation d'immersion. Les phases d'interaction de l'institutionnalisation permettent de les définir et de les formaliser allant ainsi vers une compréhension et une contextualisation, c'est en quelque sorte un dialogue entre l'affectif et le cognitif. Finalement l'implémentation correspond à la construction d'un jugement à partir des apprentissages réalisés antérieurement ce qui, en contexte scolaire, mène à une production qui pourra être sanctionnée par une évaluation et, en contexte extra-scolaire, à une action citoyenne.

L'Immersion : solliciter le volet affectif de l'empathie et rendre tangible la distinction entre soi et l'autre

Première phase de la géographie expérientielle, l'immersion est la confrontation des apprenants à une expérience spatiale laquelle peut être directe ou indirecte et prendre différentes formes (Leininger-Frézal, 2019; Maurice, 2020) comme le formalise la figure ci-dessous.

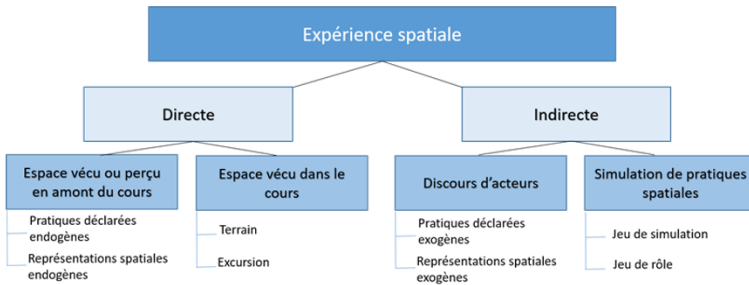


FIGURE 2. Les différents types d'expérience spatiale (Leininger-Frézal, 2019, p.130)

L'expérience spatiale directe met en jeu les pratiques spatiales personnelles des apprenants dans un cadre privé ou bien en classe. Dans un cas, l'expérience repose sur ce que les apprenants disent faire dans l'espace (pratiques déclarées endogènes) ou bien sur leurs représentations spatiales de ces pratiques. Dans l'autre, les pratiques spatiales sont créées par l'enseignant et elles sont collectives. L'expérience peut aussi être indirecte. Dans ce cas, il ne s'agit plus du vécu des élèves et des étudiants, mais de celui d'autres acteurs qui rapportent leurs pratiques ou leurs représentations spatiales dans leur discours. Ces pratiques peuvent aussi être simulées dans des jeux de rôles ou de simulation. Qu'elles soient directes ou indirectes, ces expériences ont pour objectif d'engager l'apprenant dans ses apprentissages, notamment en sollicitant le volet affectif de l'empathie et en mettant en avant la distinction entre soi et l'autre.

Dans l'immersion, le volet affectif de l'empathie est particulièrement sollicité, par une émotion géographique directe liée aux expériences personnelles, comme la réaction à un lieu, un paysage, ou la présence d'une émotion (anxiété, peur, etc.). Le volet affectif peut découler également d'une émotion géographique médiatisée à la suite de la lecture d'un texte, de l'écoute d'un reportage télé sur une catastrophe, etc. (Cavaille, 2016). Dans l'immersion, le volet affectif de l'empathie se manifeste par les différentes émotions vécues par les élèves. Au cours d'une visite de terrain, les élèves peuvent prendre conscience de ce qu'ils ressentent, le formaliser en vue d'échanger et de partager leurs ressentis face à un lieu, un paysage, un territoire, etc. Même si toute la classe a vécu la même sortie, les réactions et les émotions seront différentes. Il convient alors d'amener les élèves à constater la diversité des expériences et, du même souffle, à travailler le rapport entre soi et l'autre. Le même constat peut être possible dans une expérience spatiale indirecte – c'est-à-dire simulée (cf. figure 2) – où les élèves prennent conscience, au contact

de divers documents ou narratifs, que différents acteurs (promoteur, municipalité, riverain, etc.) ont différents regards face à l'utilisation d'un lieu (aménagement d'un bord de lac par exemple).

Dans la phase d'immersion de la démarche de géographie expérientielle, l'enseignant va pouvoir s'appuyer sur l'empathie des élèves pour construire son enseignement dans le secondaire et le supérieur. Du même souffle, le fait de mettre de l'avant les différentes visons/perceptions d'un même événement (vécu collectivement ou simulé) va pouvoir bonifier cette empathie. Ainsi, l'empathie est à la fois un moyen au service de la démarche de géographie expérientielle et une fin de cette étape de la démarche.

L'Interaction et l'Institutionnalisation : le dialogue entre l'affectif et le cognitif

Une fois l'immersion complétée, ce sont les phases de l'interaction et de l'institutionnalisation qui se réalisent conjointement en se succédant dans une logique spiralaire. Ici, c'est une combinaison des volets affectif et cognitif de l'empathie qui est en action, de même qu'un renforcement du rapport entre soi et l'autre, notamment en rendant visible le « je » qui est présent derrière les savoirs géographiques. Dans ses communications avec ses pairs (interaction), l'élève met en relation sa pratique ou sa représentation spatiale avec celle de ses pairs.

Ici, l'empathie est un outil, car elle est au service de la mobilisation d'outils géographiques pour amener les élèves vers le développement d'un raisonnement géographique, de la construction de leur rapport au monde et de leur géographicit  . C'est également une fin, puisque, par les phases d'interaction et d'institutionnalisation, la géographie expérientielle nourrit l'empathie en permettant à l'élève d'être accompagné par l'enseignant dans la démarche d'aller-retour entre affectif et cognitif, et dans sa compréhension des connaissances et concepts en jeu, lesquels reposent sur une subjectivité qui fait ressortir la place du « je » dans ceux-ci.

L'Implémentation : la voie vers l'empathie géographique

La dernière phase de la géographie expérientielle est l'implémentation. Celle-ci peut se faire de deux manières. D'une part, elle peut se réaliser dans le cadre d'un nouveau travail, d'un examen ou d'une tâche qui sera réalisée par l'élève en classe de géographie. Nous sommes ici dans une action qui permettra à l'enseignant d'évaluer les acquis de l'élève, sa compréhension. Bien qu'en elle-même l'empathie n'ait pas pour caractéristique de forcément déboucher sur une action, le fait que nous

soyons en contexte scolaire et qu'il y ait une obligation d'évaluer les apprentissages faits par les élèves aux regards des objectifs d'apprentissage de l'enseignant et du curriculum prescrit, il devient nécessaire de prévoir une action/une production. D'autre part, l'implémentation peut être une action citoyenne que l'élève va poser dans sa vie de tous les jours en mettant à profit les savoirs appris en classe de géographie. À ce moment, on sort de la classe, de la géographie expérientielle et de l'empathie pour aller sur le terrain de la citoyenneté. La résultante souhaitée de toute cette démarche de géographie expérientielle est donc le développement d'une empathie géographique, laquelle permettra de guider les actions des élèves/citoyens.

Il ressort de notre exploration que, tout au long des trois premières phases de la démarche de la géographie expérientielle, l'empathie est présente à la fois comme moyen et comme fin. En effet, l'empathie est par moment sollicitée dans le contexte de la classe de géographie pour amener l'apprenant à développer un raisonnement géographique et, parallèlement, le travail sur les savoirs géographiques visés par le curriculum a pour but de développer l'empathie chez l'élève. Toutefois, dans la phase d'implémentation, ce n'est pas tant le développement d'une empathie générale qui est souhaitée, comme ce fut le cas dans les trois phases précédentes, mais bien le développement d'une empathie géographique. Au terme de cette quatrième phase, on vise la capacité des élèves à être empathiques non pas seulement dans une interaction en classe avec les pairs ou dans une mise à distance de leur posture par rapport à un savoir qui leur est présenté, mais bien dans leur rapport au monde et dans leurs expériences spatiales. Ici, l'empathie s'incarne dans la géographicit   de l'élève. Cette forme d'empathie est spécifique à la discipline : il s'agit de l'empathie géographique.

Mais comment définir plus précisément l'empathie géographique? Existe-t-il des définitions qui prennent en compte les trois éléments qui caractérisent l'empathie en sciences humaines et sociales que nous avons mis de l'avant précédemment pour les appliquer dans le contexte de l'enseignement de la géographie? Peut-on penser l'empathie géographique au prisme de la géographie expérientielle?

VERS UNE DÉFINITION DE L'EMPATHIE GÉOGRAPHIQUE

Dans une définition présentée dans le contexte de l'interaction entre étudiants universitaires locaux et étrangers, Rose-Redwood et Rose-Redwood (2018) définissent l'empathie géographique comme « une éthique de la bienveillance envers ceux et celles qui vivent dans des

régions éloignées à travers le monde » [traduction libre¹] (p. 1329). Bien qu'intéressante, cette définition met surtout en évidence le côté affectif de l'empathie (par la notion de « care ») laissant dans l'ombre le volet cognitif.

Dans un contexte très différent, soit celui de l'enseignement de la géographie en Australie, Maude définit l'empathie géographique comme : « la capacité de comprendre pourquoi les gens d'autres régions pensent et agissent comme ils le font [traduction libre²] » (Maude, 2010, p. 14). Cette définition fait ressortir la dualité affectif/cognitif de l'empathie rejoignant ainsi la dualité empathie/connaissance mise de l'avant par les géographes humanistes comme Bailly et Scariati (1993). Malgré tout, la définition de Maude (2010) ne s'intéresse pas à la nécessité, dans l'empathie géographique, de ne pas perdre de vue sa propre position dans l'exercice. En effet, comme le souligne Bondi (2003), « Le concept d'empathie désigne la capacité de comprendre le cadre de référence expérientiel d'autrui sans perdre de vue le sien et en quoi il diffère [traduction libre³] » (p. 65).

L'expérience spatiale est un élément à prendre en compte dans la formalisation de l'empathie géographique. C'est ce qui nous amène à également rejeter ce que Robinson nomme « l'empathie réaliste » et qui se définit comme :

la volonté d'accepter l'autre comme un égal; la compréhension du contexte dans lequel vit l'autre (social, environnemental, économique et politique); et la reconnaissance du fait que le système de valeurs et la « manière de voir les choses » de l'autre constituent une alternative valable à ses propres valeurs [traduction libre⁴] (Robinson, 1988, p. 154-155).

La définition que propose Robinson est fort intéressante et intègre les principales caractéristiques de l'empathie. Toutefois, bien qu'il soit géographe, son approche nous semble davantage socio-centrée que spatiale-centrée, d'où notre hésitation à y voir une potentielle définition de l'empathie géographique.

Ces trois définitions présentent l'empathie géographique davantage comme un produit plutôt que comme un processus. En effet, l'empathie géographique est tantôt « une éthique » (ethic), « une capacité » (ability) ou « une volonté » (willingness) qui découle de l'enseignement de la géographie. Ici nous sommes davantage dans une posture où la géographie, comme discipline scolaire, permet de développer l'empathie chez les élèves (Dolan, 2020; Tanner, 2010; Wellens et al., 2006). Une empathie qui se manifeste envers l'autre, mais aussi envers

l'environnement. En effet, dans un contexte où les finalités de l'enseignement de la géographie sont très centrées sur l'éco-responsabilité et l'éducation au développement durable, l'empathie peut également se manifester envers l'environnement (Brown et al., 2019; Francesca et al., 2021).

L'empathie géographique que nous sommes à même de percevoir dans la démarche de la géographie expérientielle se veut à la fois un processus et un produit, un moyen et une fin. En effet, alors que l'empathie a longtemps été considérée comme un produit de la connaissance (qu'elle soit géographique ou non) elle est désormais également considérée comme un processus (Nelson et al., 2022), comme c'est le cas pour l'empathie historique (Yeager et Foster, 2001). Il nous semble donc nécessaire, dans notre démarche de définition de l'empathie géographique, d'intégrer cette dualité produit/processus.

Ainsi, nous proposons de définir l'empathie géographique comme une manière d'appréhender le monde qui consiste à comprendre les expériences, les actions ou les valeurs des habitants de différents territoires ou les conséquences des changements environnementaux à l'aide de divers concepts, raisonnements et outils géographiques, tout en créant un lien entre celles-ci, notre vécu, nos valeurs et notre cadre de référence, sans toutefois les imposer. Dans la perspective didactique qui est la nôtre, cette définition nous semble mettre de l'avant la dimension « processus » de l'empathie, intégrer ses trois caractéristiques et prendre en compte la spatialité, tout en étant cohérente avec la démarche de la géographie expérientielle, et donc, opérationnelle. Qui plus est, en pensant l'apprentissage de la géographie en termes d'empathie, cela permet également de marquer une rupture avec le modèle transmissif encore prégnant dans les pratiques (Audigier, 1993; Tutiaux Guillon, 2004) et, dans une moindre mesure, dans les curricula prescrits

CONCLUSION

Considérant cette définition et notre réflexion exploratoire, il nous semble réaliste de parler d'une prise en compte de l'empathie dans le contexte de l'enseignement de la géographie, du moins dans la démarche de la géographie expérientielle. Ainsi, en cherchant à voir comment la géographie expérientielle et l'empathie peuvent s'imbriquer l'une dans l'autre, nous en arrivons à la conclusion qu'elles s'alimentent mutuellement. D'abord, une partie de la démarche de la géographie expérientielle repose sur l'empathie. Elle s'appuie sur l'expérience spatiale des élèves, qu'elle soit individuelle ou collective, vécue en classe

ou à la maison, et sa mise en dialogue avec celle de ses pairs ou celle provenant de discours d'acteurs. Ensuite, il nous semble que, par sa structure spiralaire et ses quatre phases, la géographie expérientielle permet, à terme, le développement d'une empathie spécifique à la géographie puisqu'elle est liée à la géographicit   de l'élève.

Des expérimentations en classe avec des enseignants et des élèves seront nécessaires afin de pousser plus avant notre réflexion sur les liens entre géographie expérientielle et empathie géographique, ainsi que pour valider certaines de nos idées. En effet, en tant que processus, sous quelles conditions l'empathie géographique devient-elle un levier de l'apprentissage de la géographie? Puis, en tant que finalité, quelle opérationnalisation de la géographie expérientielle contribue le plus au développement d'une empathie géographique qui se manifeste envers l'environnement? Existente-ils des liens entre l'empathie géographique et la pensée spatiale? Voilà autant de questions qui nous semblent porteuses pour le futur et le développement de la didactique de la géographie.

NOTES

1. « an ethic of care for those living in distant places around the world » (Rose-Redwood et Rose-Redwood, 2018, p. 1329).
2. « the ability to understand why people in other places think and behave in the way they do » (Maude, 2010, p. 14).
3. « the concept of empathy refers to the capacity to understand the experiential frame of reference of another without losing an awareness of (its difference from) one's own. » (Bondi, 2003, p. 65).
4. a willingness to accept another person as equal; an understanding of the context within which the other person lives (social, environmental, economic and political); and an acceptance that the other person's value system and 'way of looking at things' is a valid alternative to one's own (Robinson, 1988, p. 154-155).

RÉFÉRENCES

- Ashby, R. et Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in History. Dans C. Portal. (dir.), *The History Curriculum for Teachers* (p. 62-88). Falmer.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.* [thèse de doctorat inédite] Université de Paris VII.
- Bailly, A.-S. et Scariati, R. (1993). À propos. Empathie et connaissance des lieux. *Revue de géographie alpine*, 81(1), 7-13.
- Bondi, L. (2003). Empathy and identification: Conceptual resources for feminist fieldwork. *ACME: An International EJournal for Critical Geographies*, 2(1), 64-76.
- Briand, M. (2014). *La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école élémentaire*, [thèse de doctorat inédite] Université de Caen Basse-Normandie.
- Brown, K., Adger, W. N., Devine-Wright, P., Anderies, J. M., Barr, S., Bousquet, F., Butler, C., Evans, L., Marshall, N. et Quinn, T. (2019). Empathy, place and identity interactions for sustainability. *Global Environmental Change*, 56, 11-17. WorldCat.org. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.03.003>
- Bryant, D. et Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064. <https://doi.org/10.2307/20054210>
- Cailly, L. (2004). *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation. Étude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : L'exemple de Tours.* [thèse de doctorat Université François Rabelais]. HALtheses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00397901>
- Cavaille, F. (2016) (Ap)prendre la géographie par les sentiments. *Carnets de géographes*, 9. <https://doi.org/10.4000/cdg.565>
- Colby, S. (2008). Energizing the history classroom: Historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 60-79.
- Colin, P. (2021). *Les frontières : une question socialement vive à enseigner : Exemple du lycée professionnel* [thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon]. <https://www.theses.fr/2021LYSE2101>
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709. <https://doi.org/10.1080/00220270902947376>
- Dardel, E. (1952). *L'Homme et la terre. Nature de la réalité géographique.* Éditions du CTHS.
- Davis Jr., O. L., Yeager, E. A. et Foster, S. J. (dir.). (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Davison, M. (2017). Teaching about the First World War today: Historical empathy and participatory citizenship. *Citizenship, Social and Economics Education*, 16(3), 148-156. <https://doi.org/10.1177/2047173417736906>
- Decety, J. et Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Decety, J. et Sommerville, J. A. (2003). Shared representations between self and other: A social cognitive neuroscience view. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 527-533. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.10.004>

- Déry, C., Hartmann, J et Bagoly-Simo, P. (2021). L'empathie géographique: mieux la comprendre pour mieux l'intégrer en classe. *Enjeux de l'univers social* 17. 1 (2021) : 29-32.
- de Vignemont, F. et Singer, T (2006) The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435-441.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier.
- Dolan, A. M. (2020). *Powerful Primary Geography: A Toolkit for 21st-century Learning*. Routledge.
- Elwood, S. A. (2007). Experiential learning, spatial practice, and critical urban geographies. *Journal of Geography*, 103(2), 55-63. <https://doi.org/10.1080/00221340408978576>
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41-58.
- Evans, M. (2012). Feeling my way: Emotions and empathy in geographic research with fathers in Valparaíso, Chile. *Area*, 44(4), 503-509.
- Gaujal, S. (2016). Une géographie à l'école par la pratique artistique. *Carnets de géographes*, 9. <https://doi.org/10.4000/cdg.623>
- Glass, M. R. (2015). Enhancing field research methods with mobile survey technology. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(2), 288-298. <https://doi.org/10.1080/03098265.2015.1010144>
- Hall, J. A. et Schwartz, R. (2022). Empathy, an important but problematic concept. *The Journal of Social Psychology*, 162(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.2004670>
- Hall, J. A. et Schwartz, R. (2019). Empathy present and future. *The Journal of Social Psychology*, 159(3), 225-243. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1477442>
- Healey, M. et Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00221340008978967>
- Heberlein, A. S. et Saxe, R. R. (2005). Dissociation between emotion and personality judgments: Convergent evidence from functional neuroimaging. *Neuroimage*, 28, 770-777. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.06.064>
- Hertig, P. (2009). Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes : Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud [Lausanne].
- Karn, S. (2021). Pour connaître une personne, il faut avoir marché dans ses chaussures: l'empathie historique et l'apprentissage par l'expérience. *Enjeux de l'univers social*, 17(1), 15-17.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Leininger-Frezal, C. (2018). Training primary teachers through experiential geography. *European Journal of Geography*, 9(2), Article 2. <https://ojs.eurogeojournal.eu/index.php/egj/article/view/69>
- Leininger-Frezal, C. (2019). Habilitation à diriger des recherches. Tome 1 Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle. Université de Caen.
- Levstik, L. S. et Barton, K. C. (2011). (4th ed.). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. Harper and Row.
- Maude, A. (2010). What does Geography contribute to the education of young Australians? *Geographical Education*, 23, 14-22.

- Maurice, J. (2020). *Construire une bande dessinée en géographie prospective et raisonnement géographique* [Mémoire de maîtrise].
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14.
- Nairn, K. (2005). The problems of utilizing 'direct experience' in Geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), Article 2. <https://doi.org/10.1080/03098260500130635>
- Nelson, T.A., Goodchild, M.F. et Wright, D.J. (2022) Accelerating ethics, empathy, and equity in geographic information science, *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 119 (19) e2119967119, <https://doi.org/10.1073/pnas.2119967119>
- Olmedo, É. (2015). *Cartographie sensible : Tracer une géographie du vécu par la recherche-crédation* [thèse, Paris 1]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2015PA010683>
- Orain, O. (2009). *De plain-pied dans le Monde. Écriture et réalisme dans la géographie française au XXe siècle*. Paris, L'Harmattan.
- Pageau, L. (2021). L'empathie historique pourrait-elle faciliter la compréhension de la nature de la science historique? *Enjeux de l'univers social*, 17(1), p. 45-48.
- Piaget, J. (1968). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- Portal, C. (1987). Empathy as an objective for History teaching. Dans C. Portal (dir.), *The History Curriculum for Teachers* (p. 89-99). Falmer.
- Retaillé, D. (1997). *Le monde du géographe*. Presses de Sciences Po.
- Robic, M.-C. (2004). Géographicité. Dans *Hypergé*. <https://hypergeo.eu/geographicite/>
- Robinson, R. (1998). Development issues: Sympathy and paternalism, empathy and realism. Dans R. Gerber et J. Lidstone (dir.) *Developing skills in geographical education*, (p.152-155). International Geographical Union, Commission on Geographical Education.
- Rose, G. (1993). *Feminism and Geography: The Limits of Geographical Knowledge*. Polity.
- Rose-Redwood, C. et Rose-Redwood, R. (2018). Building bridges across the international divide: Fostering meaningful cross-cultural interactions between domestic and international students. *Journal of International Students*, 8(3), 1328-1336. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.56>
- Schmitz, S. (1998). *Participation et aménagement empathique. Réflexions à partir du cas wallon*. 8.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education Ltd.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans D. R. O. and N. Torrance (dir.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of learning, Teaching, and schooling* (p. 765-783). Blackwell.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive processes in empathy. Dans N. Eisenberg et J. Strayer (dir.), *Empathy and its development* (p. 218-244). Cambridge University Press.
- Tanner, J. (2010). Geography and the emotions. Dans Scoffham, S. (dir.), *Primary Geography Handbook*, (2e éd., p. 35-47). Geographical Association.
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire? Colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lyon.
- Wellens, J., Berardi, A., Chalkley, B., Chambers, B., Healey, R., Monk, J. et Vender, J. (2006). Teaching Geography for social transformation. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 117-131. <https://doi.org/10.1080/03098260500499717>

Yeager, E. A. et Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. Dans O. L. Davis Jr., E. A. Yeager et S. J. Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-19). Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T. et Morris, J. W. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8-24.

CHANTAL DÉRY s'intéresse à la formation des enseignants depuis plus de 25 ans et elle est professeure en didactique des sciences humaines à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) depuis 2008. Elle s'intéresse particulièrement au transfert des apprentissages, à l'interdisciplinarité et à la didactique de la géographie. chantal.dery@uqo.ca

CAROLINE LEININGER-FRÉZAL est professeure des universités à l'Université Paris Cité. Ses recherches au sein du Laboratoire Didactique André Revuz, s'inscrivent dans le champ de la didactique de la géographie et portent plus spécifiquement sur le raisonnement géographique et les questions socialement vives. Titulaire de la chaire de recherche « Education au Développement Durable à l'Université » (EDDU), elle travaille plus spécifiquement sur les questions environnementales dans l'enseignement secondaire et tertiaire. caroline.leininger-frezal@u-pariscite.fr

CHANTAL DÉRY has been involved in teacher education for more than 25 years and has been a professor of Social Sciences education at the Université du Québec en Outaouais (UQO) since 2008. Her research interests focus particularly on the transfer of learning, interdisciplinarity, and geography education. chantal.dery@uqo.ca

CAROLINE LEININGER-FRÉZAL is a university professor at Université Paris Cité. Her research at the Laboratoire Didactique André Revuz focuses on Geography education, with particular emphasis on geographical reasoning and social issues. As the holder of the "Education for Sustainable Development at University" (EDDU) research chair, she works more specifically on environmental issues in secondary and higher education. caroline.leininger-frezal@u-pariscite.fr

DÉMYSTIFIER LE CONCEPT D'AUTHENTICITÉ EN ÉVALUATION DANS LE PARADIGME CENTRÉ SUR L'APPRENTISSAGE

LAKSHMEE RAMOO et MICHELINE-JOANNE DURAND *Université de Montréal*

Historique de l'article : Soumis 11 janvier 2022 | Accepté 11 septembre 2023 | Prépublication en ligne 7 septembre 2026 | Publié 11 septembre 2026

RÉSUMÉ. Les fondements et les principes du constructivisme et du socioconstructivisme ont des implications directes dans l'évaluation dans le paradigme centré sur l'apprentissage. De manière générale, jouer un rôle actif dans son évaluation et exécuter des tâches complexes qui se rapportent au contexte réel sont des comportements attendus de l'apprenant. Or, la mise en œuvre de ce type d'évaluation peut s'avérer être un défi en classe. Bien que l'authenticité soit le concept phare de l'évaluation dans ce paradigme, il demeure flou conceptuellement. Cet article propose une analyse du concept fondée sur une revue systématique de la littérature.

DEMYSTIFYING THE CONCEPT OF AUTHENTICITY IN EVALUATION IN THE LEARNING PARADIGM

ABSTRACT. The foundations and principles of constructivism and socioconstructivism have ramifications for evaluation in the learning paradigm. Generally speaking, playing an active role in one's evaluation, and executing complex tasks in line with the real context are expected from the learner. However, its implementation might be challenging in class. Even if authenticity is the central concept of evaluation in the new paradigm, it remains conceptually unclear. In this article, we analyse the different components of this concept through a systematic review on the subject.

Les plus récentes théories de l'apprentissage exercent une influence profonde sur les façons d'apprendre et d'évaluer dans le monde scolaire. Louis (1999) répertorie trois approches de l'évaluation des apprentissages qui ont émergé au fil des années de façon concomitante avec les théories

© 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).

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • VOL. 60 N° 3 SUMMER 2026
<https://www.doi.org/xxx>

de l'apprentissage : (1) l'évaluation basée sur une approche psychoéducative (2) l'évaluation basée sur les objectifs de comportements et (3) l'évaluation basée sur une approche écologique.

Dans l'approche psychoéducative, les élèves doivent s'adapter à leur environnement grâce à leurs capacités intellectuelles. Des instruments tels que des examens dits objectifs sont utilisés dans un contexte d'interprétation normative, et les notes de l'élève sont comparées à celles de ses pairs afin de situer le niveau de ses apprentissages et le différencier dans le groupe (David, 2005). Les résultats qui sont obtenus servent à la promotion, la sélection, la certification et le classement (Louis, 1999). Selon De Ketele (1993), ce type d'évaluation se situe dans un paradigme qu'il qualifie d'intuitif et pragmatique, car il n'y a ni critères, ni objectifs, ni de façons systématiques d'analyser, d'interpréter et de communiquer les résultats des examens. En raison des limites de ce type d'évaluation et des avancées de nouvelles approches pédagogiques, un autre type d'évaluation a pris place dans le système scolaire.

Inspiré du courant béhavioriste, l'évaluation basée sur les objectifs de comportements prédéfinis ne s'attarde plus sur les différences individuelles des élèves, mais bien sur le niveau d'atteinte des objectifs des programmes d'études. Les instruments de mesure « à interprétation critérielle » (Louis, 1999, p. 41) sont privilégiés. Axée sur l'évaluation sommative dans un premier temps, l'évaluation formative trouve sa place dans cette approche suivant la pédagogie de la maîtrise de Bloom (David, 2005; Demeuse et Strauven, 2006; Louis, 1999). Cependant, le développement cognitif de l'élève prend toujours le dessus au détriment de son développement affectif et psychomoteur (De Ketele, 1993). Les tâches sont morcelées et ne forment pas un ensemble signifiant (Barnier, 2002; Laurier et al., 2005; Nguyen et Blais, 2007). Le transfert des connaissances dans d'autres situations n'est ainsi pas garanti, car le cloisonnement des apprentissages est favorisé (Laurier et al., 2005). Cette approche ne prend pas en considération le processus d'apprentissage: c'est le produit des apprentissages qui compte le plus, c'est-à-dire la maîtrise des objectifs pédagogiques (Nguyen et Blais, 2007). L'évaluation, qui prend en considération la somme des objectifs atteints dans les différentes étapes de l'apprentissage, ne garantit pas l'habileté de l'élève à pouvoir appliquer les connaissances acquises dans une situation qui demande l'ensemble de la maîtrise des objectifs. Ainsi, la qualité des outils d'évaluation est variable et représente parfois une source de questionnement. De plus, les opérations de bas niveau taxonomique sont plutôt favorisées (Laurier et al., 2005). Ainsi, les chercheurs dans le domaine de l'éducation réclament que des savoirs complexes de haut niveau taxonomique soient inclus dans

le cursus scolaire pour pallier les manquements de l'approche par objectifs. Donc, un autre type d'évaluation basée sur une approche écologique, l'approche par compétences, prend ses galons dans le secteur éducatif. Ceci marque également un changement de paradigme dans l'évaluation, soit celle centrée sur l'enseignement à celle axée sur l'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012).

Inspirée du constructivisme et du socioconstructivisme, l'évaluation basée sur une approche écologique préconise une *évaluation authentique*, un concept introduit pour la première fois par Wiggins en 1989. Pour Louis (1999), elle prend en compte les « activités et [les] relations interpersonnelles qui se déroulent dans l'environnement éducatif où se fait l'apprentissage des élèves » (p. 42). Malgré qu'il soit au cœur des programmes scolaires axés sur les compétences à développer, ce concept reste peu mis en œuvre en enseignement (Kreber et al., 2007). De plus, le fait que les pratiques évaluatives se situant dans les trois approches de Louis (1999) coexistent toujours, les choix que font les enseignants ou les futurs enseignants pour évaluer leurs élèves dépendent de plusieurs facteurs. Par exemple, les expériences personnelles d'exposition aux outils d'évaluation pendant leur propre apprentissage (Crossman, 2004) ou l'exposition à une culture d'évaluation prédominante quelconque (Harrison et al., 2017); la difficulté à concevoir des outils d'évaluation (Yao, 2015); la motivation, c'est-à-dire la facilité ou la difficulté perçue de l'utilisation d'un outil d'évaluation quelconque (Aliningsih et Sofwan, 2015; Crossman, 2004); pourraient influencer positivement ou négativement les enseignants à choisir l'évaluation authentique dans leurs pratiques.

Pour nous, une compréhension de ce qu'est réellement l'évaluation authentique pourrait amener les acteurs à réfléchir sur leurs pratiques, de même que leurs croyances, d'où notre intérêt de vouloir jeter un éclairage sur ce concept par le biais d'une analyse systématique sur le sujet. Cela est d'autant plus important dans un contexte où une compréhension imprécise du concept pourrait conduire à percevoir l'évaluation authentique comme une mode passagère plutôt que comme une approche fondée théoriquement (Swaffield, 2011).

MÉTHODOLOGIE

Pour réaliser la revue de littérature systématique, nous nous sommes inspirés de la méthodologie utilisée par Bertrand et al. (2014). Nous avons défini nos critères d'inclusion et d'exclusion, la limitation temporelle, la langue de recherche et les types de documents qui allaient être consultés.

Ainsi, dans un premier temps, les mots clés associés au concept de l'évaluation authentique ont été recherchés (voir Tableau 1).

TABLEAU 1. Mots clés associés au concept d'évaluation authentique

En français : Évaluation alternative, épreuve authentique, examen authentique, test authentique, évaluation par les tâches, langue de spécialité, évaluation certificative En anglais: performance based assessment, performance-based evaluation, performance assessment, direct assessment, authentic assessment, authentic evaluation, authentic test, task- based testing, task-based assessment, authentic examination, authentic exam, speciality language, competency, skill, proficiency, ability, facility

Nous avons ensuite déterminé la limitation temporelle, soit de 2000 jusqu'à présent, car les années 2000 marquent un virage de l'approche par compétences dans plusieurs systèmes éducatifs, dont celui du Québec. La langue de rédaction des revues de littérature devait être l'anglais ou le français, langues que nous maîtrisons. Enfin, les articles et les monographies devaient être publiés par des maisons d'édition dont le contenu était revu par les pairs.

Pour chacune des recherches lancées, nous avons utilisé une combinaison d'informations du Tableau 1, des booléens AND/ET et OU/OR, des troncatures (*) de même que des guillemets (" "). De la base de données MAESTRO des bibliothèques de l'Université de Montréal, nous avons choisi des bases de données (ERIC, Linguistics and language behaviour abstracts : LLBA (ProQuest), Scopus (Elsevier), Web of Science (ISI)); ensemble de périodiques (CAIRN, Érudit) et mémoires et thèses (Disserations & Theses Global (ProQuest)) pertinents par rapport à notre domaine de recherche. Un site Web (OpenEdition), des revues scientifiques pertinentes et le moteur de recherche de *Google Scholar* ont également été exploités (Tableau 2).

TABEAU 2. Sources consultées pour la revue systématique sur le concept d'évaluation authentique

Source consultée	Catégories	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
CAIRN	Ensemble de périodiques	28	0	0	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=28)
ERIC (ProQuest)	Base de données	134	3	2	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=131), version améliorée d'un même article (n=1)
Erudit	Ensemble de périodiques	27	0	0	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=27)
Scopus (Elsevier)	Base de données	114	0	0	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=112) ; contenus déjà retenus (n=2)
Web of Science (ISI)	Base de données	49	1	1	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=48)
Google scholar	Moteur de recherche	354	0	0	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=354)
OpenEdition	Site Web	12	0	0	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=2), traite d'autres thèmes spécifiques (n=10)
Retenues: 3					
Références répondant aux critères d'inclusion dans les sources retenues: 3					
Total : 6					

Trois publications ont été retenues de la recherche effectuée des ensembles de périodiques, des bases de données, du moteur de recherche et du Site Web (Tableau 2). Une lecture de la liste bibliographique des publications retenues nous a permis d'en avoir trois autres qui répondaient à nos critères d'inclusion. Ainsi, la revue systématique d'ouvrages et d'articles publiés à partir des années 2000 met en évidence six publications, dont cinq articles et un chapitre de livre, sur le concept de l'authenticité. Des

détails quant au nombre et l'année des documents choisis par les auteurs pour faire leur revue de la littérature sur ledit concept sont présentés dans la Figure 1. Il est à noter que, comme tous les auteurs n'avaient pas explicité le nombre de publications pris en considération, un décompte de tous les articles portant sur l'authenticité dans les références a été fait.

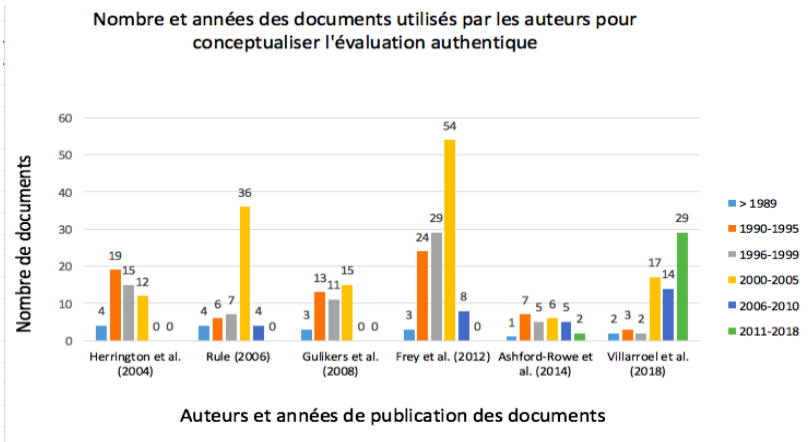


FIGURE 1. *Nombre et années des documents utilisés par les auteurs pour le concept d'authenticité*

Ainsi, Herrington et al. (2004) se sont basés sur un total de 50 documents pour conceptualiser l'authenticité. La majorité des documents utilisés par leurs auteurs ($n=34$) datent des années 1990. Rule (2006) s'est quant à lui basé sur 57 documents dont la majorité ($n=40$) se retrouve entre les années 2000 et 2006. Gulikers et al. (2008) se sont fiés à 42 documents, dont 24 datent des années 1990 tandis que Frey et al. (2012) ont utilisé le plus grand nombre de documents, soit 118 dont la moitié datent des années 1990 tandis que l'autre moitié est publiée autour des années 2000. Ashford-Rowe et al. (2014) ont utilisé 26 documents pour conceptualiser l'authenticité. Comme Frey et al. (2012), la moitié de leurs documents paraît dans les années 1990, tandis que l'autre moitié est publiée dans les années 2000, mais ils sont plus récents, soit de 2012. Enfin, la majorité des documents utilisés par Villarroel et al. (2018) datent des années 2000 à 2017. Par ailleurs, à l'exception de Villarroel et al. (2018), les auteurs mentionnent tous avoir effectué des recherches interdisciplinaires pour arriver à conceptualiser l'authenticité.

Cette première description permet d'obtenir une vision élargie des recherches réalisées dans les vingt dernières années en ce qui concerne le concept d'authenticité. En effet, 360 documents ont été utilisés pour effectuer ces travaux. De plus, le fait que les résultats soient publiés dans des revues scientifiques ou proviennent de chapitre de livre d'une maison d'édition évaluée par les pairs ajoute à la crédibilité des informations fournies dans cet article.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Par rapport aux différentes caractéristiques/dimensions/composantes ou éléments retenus par les auteurs (voir Annexe 1), nous pouvons déduire sept aspects du concept d'authenticité relié (1) à l'apprenant, (2) à la tâche, (3) aux ressources, (4) au contexte physique, (5) au contexte social, (6) au produit et (7) au jugement; ce qui est pertinent à l'évaluation (Figure 2). Nous en discutons dans les lignes suivantes.

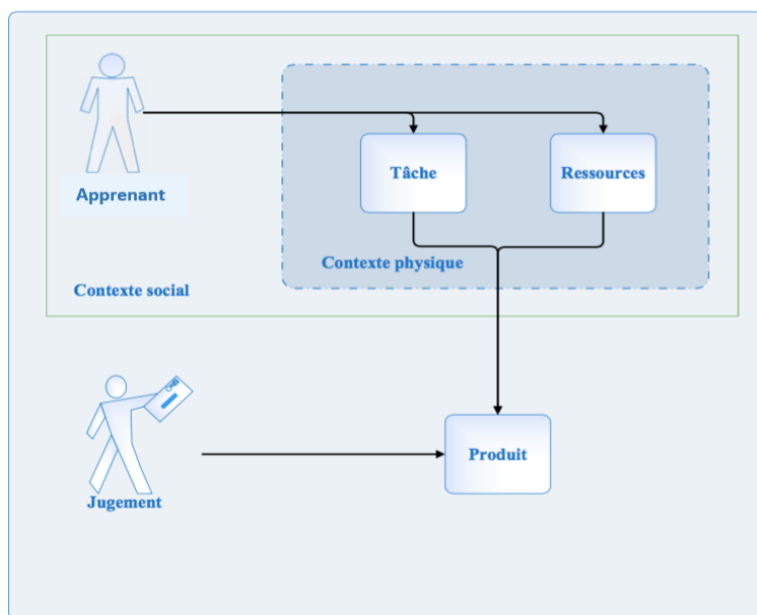


FIGURE 2. Les sept aspects de l'évaluation authentique

L'évaluation authentique et l'apprenant

Les auteurs précités et d'autres s'entendent pour dire que l'évaluation authentique est centrée sur l'apprenant concerné par celle-ci (Durand et Chouinard, 2012; Scallon, 2004; Tardif, 2006) afin de l'encourager à démontrer ses connaissances et ses compétences selon ses perspectives et les moyens qu'il choisit (Çalışkan et Kaşıkçı, 2010; Scallon, 2004). De ce fait, on s'attend aussi à ce qu'il puisse justifier ce qu'il fait (Frey et al., 2012; Scallon, 2004).

L'évaluation authentique et la tâche

La tâche présentée à l'apprenant a les caractéristiques suivantes : elle est complexe, peu structurée et conforme aux situations de la vie (Ashford-Rowe et al., 2014; Frey et al., 2012; Gulikers et al., 2008; Herrington et al., 2004; Rule, 2006; Villarroel et al., 2018). Lorsqu'elle est complexe, la tâche présente un défi cognitif pour l'apprenant, ce qui le motive pour s'investir lors de son exécution. Or, Gulikers et al. (2008) rapportent que la tâche pourrait également être simple, tout en étant motivante pour l'apprenant, et donc se situer dans sa zone proximale de développement. Pourtant, Tardif (2006) stipule que pour pouvoir démontrer le savoir-agir, l'apprenant doit mobiliser et combiner plusieurs ressources, ce qu'une tâche simple ne permet pas. Par ailleurs, la tâche doit être peu structurée, permettant alors à l'apprenant de l'interpréter de diverses manières et de faire la démonstration de ses connaissances et de ses compétences. La pertinence de la tâche par rapport aux situations de la vie permet à l'apprenant d'être un *emotional stakeholder*, c'est-à-dire une partie prenante impliquée émotionnellement. Cet engagement augmente l'investissement de l'apprenant dans la tâche (Rule, 2006). Enfin, dans un contexte scolaire, le contenu de la tâche sera déterminé par les domaines d'apprentissage des programmes scolaires.

Frey et al. (2012) font également ressortir le caractère multidimensionnel de la tâche, c'est-à-dire qu'elle prend en considération non seulement la dimension cognitive de l'apprenant, mais également les dimensions affectives et psychomotrices (Çalışkan et Kaşıkçı, 2010; Dikli, 2003; Scallon, 2004). Herrington et al. (2004) et Rule (2006), quant à eux, font ressortir le caractère multidisciplinaire de la tâche qui devrait être proposée en évaluation authentique. En contexte scolaire, cela permettrait d'éviter le cloisonnement des apprentissages. Enfin, pour Herrington et al. (2004), la complexité de la tâche proposée ferait en sorte qu'elle ne pourrait pas être solutionnée en quelques minutes ou en quelques heures, mais plutôt être réalisée sur une longue période. Dans un contexte

d'évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*), cela aurait du sens, mais lors d'une évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*), la durée pourrait poser certains problèmes de gestion de la tâche.

L'évaluation authentique et les ressources

L'évaluation authentique requiert la mobilisation et la combinaison, c'est-à-dire l'intégration d'un ensemble de ressources, qui peuvent être internes et externes (Durand et Chouinard, 2012; Tardif, 2006). Selon ces mêmes auteurs, les ressources internes se réfèrent aux savoirs (connaissances), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoir-être (attitudes), tandis que les ressources externes sont en lien avec tout ce qui est externe à l'apprenant et qui pourrait être sollicité pour exécuter la tâche. Ces ressources humaines et matérielles, l'apprenant pourrait les solliciter ou les consulter (par exemple, ses pairs, une calculatrice, un dictionnaire, etc.) tout en étant le seul responsable de ses choix. La mobilisation de plusieurs ressources internes a été citée dans les six publications choisies. En effet, les auteurs mentionnent la mobilisation de connaissances de niveau taxonomique élevé (Ashford-Rowe et al., 2014; Frey et al., 2012; Rule, 2006; Villarroel et al., 2018), la nécessité de réfléchir aux choix des ressources à intégrer (Ashford-Rowe et al., 2014; Herrington et al., 2004), et l'importance de développer l'autonomie de l'apprenant par le biais de l'évaluation authentique (Rule, 2006).

L'évaluation authentique et le contexte physique

Lorsque les auteurs décrivent le contexte physique dans le cadre de l'évaluation authentique, il est question de la fidélité de l'environnement dans lequel les apprenants sont amenés à performer ou à réaliser une production. La tâche doit être ancrée dans la réalité de l'apprenant, être une réplique ou l'équivalent de ce qu'il aurait à faire dans sa vraie vie. Aussi, les ressources, tant le nombre ou le type, sont celles qu'il pourrait utiliser lors de son exécution. Par rapport à la tâche, Ashford-Rowe et al. (2014) prennent l'exemple d'éléments culturels de la langue à inclure lors de l'évaluation pour que les apprenants puissent les prendre en considération, comme ils le feraient dans leur vie. Dans le cas des ressources, Gulikers et al. (2008) font état de la présence de celles qui sont pertinentes et non pertinentes. Ainsi, l'apprenant devrait déterminer par lui-même lesquelles intégrer dans la tâche. Un dernier élément, mais non le moindre, à prendre en considération lors de l'exécution de la tâche évaluative est le temps requis pour la faire. Selon Gulikers et al. (2008), les concepteurs devraient s'assurer qu'il soit réaliste par rapport à la tâche proposée. Aujourd'hui, il est de plus en plus question de temps universel pour accommoder tous les apprenants.

L'évaluation authentique et le contexte social

Pour Gulikers et al. (2008), l'évaluation authentique devrait également prendre en considération tous les processus sociaux qui influencent l'exécution d'une tâche dans la vie réelle. Or, le seul processus social abordé dans les publications est celui de la collaboration. Pour Gulikers et al. (2008), même si bon nombre d'auteurs préconisent la collaboration comme prérequis dans l'évaluation authentique, ce n'est pas nécessairement vrai dans tous les cas. En effet, l'apprenant peut aussi travailler de manière individuelle dans sa vie (Ashford-Rowe et al., 2014; Gulikers et al., 2008). Cependant, lorsqu'elle est présente, la collaboration permet de créer des situations de résolution de problème dans lesquelles chaque apprenant doit apporter sa contribution, ce qui renforce l'idée d'intégrer des ressources externes lors de l'exécution des tâches (Ashford-Rowe et al., 2014). Abordé de cette façon, le contexte social de l'évaluation authentique se délimite autour de la tâche et des ressources que l'individu utilisera pour exécuter celle-ci (Figure 2).

L'évaluation authentique et le produit

Dans les publications consultées, les auteurs s'entendent également sur ce qui est attendu des apprenants après l'exécution de la tâche évaluative. Ils s'attendent tous à une performance ou à une production de qualité. Cette performance ou cette production n'est en aucun cas une reproduction de ce qui existe déjà : elle est unique, car des réponses ou des solutions multiples sont possibles. Pour Frey et al. (2012), Gulikers et al. (2008) et Herrington et al. (2004), dans tous les cas, cette création serait observable afin de permettre à l'évaluateur de porter son jugement sur celle-ci.

L'évaluation authentique et le jugement

Les auteurs s'entendent également sur l'utilisation de critères et d'indicateurs multiples pour porter un jugement sur la performance ou sur la production de l'individu. Gulikers et al. (2008) insistent également pour que ces critères soient connus et compris par toutes les personnes concernées par l'évaluation. La connaissance des critères d'évaluation clarifie les attentes par rapport aux tâches à accomplir (Durand et Chouinard, 2012), tant pour ceux qui évaluent que pour ceux qui sont évalués. L'utilisation d'indicateurs multiples, d'un autre côté, permet de rendre compte des ressources mobilisées et de celles qui auraient pu l'être dans l'accomplissement des tâches (Tardif, 2006; Wiggins, 1989). Dans une perspective d'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluateur porterait un jugement analytique afin de déceler les forces et les faiblesses de l'apprenant et lui donnerait une rétroaction sur la manière de s'améliorer (Durand et Chouinard, 2012). D'autre part, dans un contexte d'évaluation

de l'apprentissage, selon les mêmes auteurs, l'évaluateur porterait un jugement global afin de situer la performance ou la production de l'apprenant par rapport à un profil de sortie.

CONCLUSION

Plus d'une vingtaine d'années se sont passées depuis que les systèmes scolaires de nombreux pays ont adopté une nouvelle vision en évaluation avec le paradigme centré sur l'apprentissage et l'adoption de l'approche par compétences. Cela, dans le but de trouver une solution aux problèmes associés aux outils se situant dans le paradigme centré sur l'enseignement. En effet, avec le traditionnel examen papier-crayon, faire participer l'apprenant à son évaluation ou proposer une tâche complexe mobilisant un ensemble de ressources n'était pas possible. Au cœur de la nouvelle démarche adoptée se trouve le concept de l'évaluation authentique. Or, elle est restée conceptuellement floue, car les auteurs s'attardent plus aux outils que sur les composantes de l'évaluation elle-même. Pourtant, il est nécessaire de conceptualiser l'évaluation authentique afin de s'assurer que les acteurs impliqués ont une compréhension univoque de ce qu'est l'authenticité dans le processus d'évaluation. Cela concerne surtout les enseignants qui doivent mettre en application des directives des décideurs politiques et institutionnels. Dans cet article, nous avons identifié sept composantes de l'évaluation authentique. Selon nous, la prise en compte de celles-ci permettra aux enseignants de se sentir plus outillés tant en ce qui concerne la planification de la tâche, sa réalisation en salle de classe que dans l'appréciation de la performance ou de la production de l'apprenant. Cela pourrait aussi les amener à choisir l'évaluation authentique de leur gré dans leurs pratiques en regard de son potentiel à favoriser le transfert des apprentissages, de même que le développement intégral des élèves.

RÉFÉRENCES

- Aliningsih, F. et Sofwan, A. (2015). English teachers' perceptions and practices of authentic assessment. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, X/1. <https://distantreader.org/stacks/journals/lc/lc-4154.pdf>
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., et Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Barnier, G. (2002). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*.

Bertrand, K., L'Espérance, N. et Flores-Aranda, J. (2014). La méthode de la revue systématique dans le cadre du développement de guides de « meilleures pratiques » : illustration provenant du domaine de la toxicomanie et des troubles mentaux concomitants chez les adolescents. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives et quantitatives appliquées au domaine de la santé mentale* (p. 145-163). Presse de l'Université du Québec

Çalışkan, H., et Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4152-4156. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.656>

Crossman, J. (2004). Factors influencing the assessment perceptions of training teachers. *International Education Journal*, 5(4), 582-590. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903881.pdf>

David, B. (2005). Croyance de professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive à propos de trois approches de l'évaluation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 13, 43-54. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_13_1_1056

De Ketele, J-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1993_num_103_1_1298

Demeuse, M., et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Éditions De Boeck Université.

Dikli, S. (2003). Assessment at a distance : Traditional vs. alternative assessments. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 2(3), 13-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101956.pdf>

Durand, M.-J., et Chouinard, R. (2012). *Évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats* (DIDIER, Vol. 2). Hurtubise inc. <https://www.coopuqam.com/264838-Livres-produit.html>

Frey, B. B., Schmitt, V. L., et Allen, J. P. (2012). Defining authentic classroom assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2), 1-18. <https://openpublishing.library.umass.edu/pare/article/1345/galley/1296/view/>

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., et Kirschner, P. A. (2008). Defining authentic assessment : Five dimensions of authenticity. Dans A. Havnes et L. McDowell (dir.), *Balancing dilemmas in assessment and learning contemporary education* (p. 73-86). Routledge.

Harrison, C.J., Könings, K.D., Schuwirth, L.W.T., Wass, V. et van der Vleuten, C.P.M. (2017). Changing the culture of assessment: The dominance of the summative assessment paradigm. *BMC Med Educ* 17(73), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0912-5>

Herrington, J., Reeves, T. C., Oliver, R., et Woo, Y. (2004). Designing authentic activities in web-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(1), 3-29. <https://doi.org/10.1007/BF02960280>

Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S. et Knottenbelt, M. (2007). What do you mean by "authentic"? A comparative review of the literature on conceptions of authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 58(1), 22-43. <https://www.doi.org/10.1177/0741713607305939>

Laurier, M., Tousignant, R., et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3e éd.). Gaëtan Morin éditeur limitée.

Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.

Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*. Éditions Études Vivantes.

- Nguyen, D-Q., et Blais, J-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251. <https://doi.org/10.1051/pmed:2007026>
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (76), 1-18. <https://ens-lyon.hal.science/ensl-01576214/document>
- Rule, A. (2006). The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10. <https://soar.suny.edu/server/api/core/bitstreams/7027cbfc-46b1-403e-b206-4303c85b9867/content>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449. <https://www.doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., et Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>
- Wiggins, G. (1989). A true test : Toward more authentic and equitable assessment. *The Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713. <https://doi.org/10.1177/003172171109200721>
- Yao, Y. (2015). Teacher perceptions of classroom assessment: A focus group interview. *SRATE Journal*, 24(2), 51-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083125.pdf>

ANNEXE I

Herrington et al. (2004)	Rule (2006)	Gulikers et al. (2008)	Frey et al. (2012)	Ashford-Rowe et al. (2014)	Villarroel et al. (2018)
Dix caractéristiques des activités authentiques	Quatre dimensions des activités authentiques	Cinq aspects de l'authenticité	Neuf composantes de l'authenticité regroupées sous trois rubriques	Huit éléments critiques de l'évaluation authentique	Trois dimensions conceptuelles de l'évaluation authentique
1. Pertinence pour la vraie vie 2. Tâche ouverte 3. Tâche complexe 4. Mobilisation de ressources multiples 5. Activité collaborative 6. Activité réflexive 7. Activité multidisciplinaire 8. Intégration à l'apprentissage 9. Création d'un produit 10. Réponses multiples	1. Pertinence pour la vraie vie 2. Ouverture au monde et développement des capacités réflexives 3. Activité collaborative 4. Développement de l'autonomie	1. Tâche 2. Contexte physique 3. Contexte social 4. Forme de l'évaluation (<i>assessment form</i>) 5. Résultats et critères	1. Le contexte de l'évaluation -Activité ou contexte réaliste -Tâche basée sur la performance -Tâche complexe 2. Le rôle de l'apprenant -Défendre sa réponse -Apprendre dans une visée formative -Collaborer avec d'autres 3. La notation -Critères d'évaluation connus -Indicateurs multiples utilisés -Niveau de maîtrise attendu	1. Poser un défi 2. Faire une production 3. Assurer le transfert des connaissances 4. Permettre le développement de la métacognition 5. Avoir des attentes claires 6. Expliciter les ressources et s'assurer de la fidélité de l'environnement d'évaluation 7. Donner une rétroaction 8. Être collaborative	1. Réalisme 2. Défi cognitif 3. Jugement évaluatif

RESPONDING TO DIVERSE STUDENTS' NEEDS IN NEW ZEALAND SCHOOLS: ETHICAL PROBLEM-SOLVING APPROACHES USED BY SCHOOL PRINCIPALS

LISE-ANNE ST-VINCENT *Université du Québec à Trois-Rivières*

ALISON KEARNEY *Massey University*

MARIE-PIERRE FORTIER *Université du Québec à Montréal*

Article History: Submitted dd Mm 202x | Accepted dd Mm 202x | Online first dd Mm 202x | Published dd Mm 202x

ABSTRACT. Inclusive schools have brought ethical challenges to school teams, in part due to the fact that there are now more stakeholders, each with their own set of values and principles, interacting in response to diverse students' needs. When conflicts involving ethical problems arise, school principals act as mediators in the problem-solving process, and must consider the issues in their full complexity. In this article, we present examples of ethical problems encountered by New Zealand school principals when responding to diverse students' needs, and the approaches taken to resolve those problems. We also highlight some singularities of New Zealand's education system that impact ethical problem-solving in relation to addressing diverse students' needs.

RÉPONDRE AUX BESOINS D'UNE DIVERSITÉ D'ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES DE LA NOUVELLE-ZÉLANDE : APPROCHES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES ÉTHIQUES MOBILISÉES PAR DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

RÉSUMÉ. L'inclusion scolaire a engendré certains problèmes éthiques pour les personnels scolaires, en partie en raison du nombre croissant d'acteurs qui, chacun avec leurs propres valeurs et principes, interagissent pour répondre aux besoins des élèves. Lorsque surviennent des problèmes éthiques, les directions d'établissement scolaire agissent à titre de personnes médiatrices dans le processus de résolution de problème et doivent prendre en considération toute la complexité de la situation. Dans cet article, nous présentons des exemples de problèmes éthiques liés à l'inclusion scolaire rencontrés par des directions d'établissement de la Nouvelle-Zélande, et les approches adoptées dans le processus de résolution. Nous exposons également certaines particularités du système éducationnel néo-zélandais qui influent sur le processus de résolution des problèmes éthiques rencontrés.

© 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/)).

The recognition of human diversity and the ideology of inclusion are now taking hold on a global scale. Larochelle-Audet et al. (2021) define “human diversity” as an incontrovertible fact in society, existing in many forms and in all individuals as “numerous characteristics, preferences and needs combined and uniquely interwoven in each person’s life” (p. 4), such as learning profile, gender identity, or cultural customs. In our framework, the concept of diversity is associated with the denormalization paradigm, in which the idea of being different is part of a sociologically inspired model (AuCoin & Vienneau, 2015). That is, human diversity might be perceived negatively or positively depending on a given social context, aspects of which include the era, place, social and political issues, authority relationships, and so forth (Larochelle-Audet et al., 2021).

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2015) has clearly reaffirmed the vision of diversity and inclusion not only for society at large but also in education. An inclusive school recognizes the social phenomenon of diversity and adopts a holistic approach toward the educational success and well-being of all (Borri-Anadon et al., 2021). The move toward inclusive schools brings complex challenges to school teams, in part due to the fact that there are now more stakeholders (new professionals, parents, etc.) interacting in response to diverse students’ needs. Because each individual has their own set of values (Desaulniers & Jutras, 2012) and principles, conflicts involving complex issues are more likely to occur (St-Vincent, 2011). Some of these challenges include ethical problems (St-Vincent, 2017). Research shows that school principals play a central role in ethical problem-solving (Cherkowski et al., 2015; Shapiro & Gross, 2013; Shapiro & Stefkovich, 2010; St-Vincent, 2015). Indeed, principals must act as mediators in the problem-solving process, taking into consideration the complexity of the issues and their roles as administrators, pedagogical leaders, and decision makers. Ethical problems may involve multiple complex factors related to the people involved in the situation. For example, what should a principal do when a teacher refuses to help a student who needs specific accommodations in class on the grounds that the teacher does not have time to deal with that situation? How should a principal resolve a situation in which parents insist that their child should remain in a regular class, but school staff argue that they do not have sufficient resources to support the student?

Our previous studies focused on ethical problems encountered by school principals in different countries (*viz.*, Canada, Spain, and Switzerland) where inclusive education policies prevail (St-Vincent, 2015). The study conducted in New Zealand that is the subject of the present article was intended to extend this corpus of international research, thus allowing us

to compare and contrast our results. Our research objectives were to identify ethical problems encountered by school principals when responding to diverse students' needs, and to explore the actions taken and approaches used to resolve them. Furthermore, we wished to highlight some singularities of New Zealand's education system that impact ethical problem-solving in relation to diverse students' needs.

Several authors have highlighted the importance of investigating ethical issues faced by school principals, this across geographical contexts (Murphy, 2013; Norberg & Johansson, 2007). In a study conducted with school principals in New Zealand and Australia, Cranston et al. (2003) highlighted the urgent need expressed by school leaders for professional development to help them better integrate ethics into their role and to improve their ability to develop lasting and meaningful relationships with members of the school community. To our knowledge, no previous studies have specifically addressed the ethical problems faced by New Zealand school principals in respect to inclusion and meeting diverse students' needs.

THE NEW ZEALAND EDUCATION CONTEXT

New Zealand is a country of approximately 5 million people, made up of two main islands in the southwestern Pacific Ocean. The compulsory New Zealand education system is free and secular, although there are some separate religious schools. The education system consists of primary education (Years 1–8) and secondary education (Years 9–13), comprising both English and kura kaupapa Māori^{1,2} (Māori-language immersion schools). Students begin school at the age of 5 and progress each year regardless of ability or achievement. There is a compulsory national curriculum (made up of 10 learning areas) which outlines a vision of education and the principles, values, and key competencies that are to underpin the curriculum (Ministry of Education, 2025). Schools, though, are free to design a local curriculum to meet the specific needs of their students and communities.

In recent history, New Zealand has demonstrated a strong commitment to promoting inclusive education through its legislation and education policies. This began in the late 1980s with the introduction of the New Zealand Education Act, which confirmed the equal rights of all people to enrol and receive education at state schools. This policy has since been replaced by the Education and Training Act (2020), which further reinforced the notion that education in New Zealand should be inclusive of all children and youth. Education policies have also played an essential

part in signalling the importance of inclusive education, initially focusing on meeting the individual needs of children and youth, then on the importance of the school context, and more recently highlighting the importance of cultural and political aspects of education as a key driver for inclusive education (Kearney, 2011). The New Zealand Ministry of Education describes the education system as reflecting “our unique and diverse society. We welcome different abilities, religious beliefs, ethnic groups, income levels and ideas about teaching and learning” (2026, Education in New Zealand section, para. 2). This is in line with policies and legislation that reflect a commitment to inclusive education, ensuring that, regardless of personal and/or social circumstances, all children and youth have the opportunity to succeed and flourish at school.

Every state school in New Zealand is governed by a school board. This board is comprised of members of the school community who are elected by that community, as well as a representative of the school staff, the school principal, and, for schools in Year 9 and above, a student representative. The school board is the employer of all staff including the principal, who is the chairperson of the board and manages the day-to-day operations of the school. Members of the board are responsible for the selection of all school staff. The board is also responsible for setting the strategic direction of the school, managing curriculum, finances and property, health and safety, and the development of school policies and procedures (New Zealand School Trustees Association, 2025).

Schools are reviewed by an agency external to the Ministry of Education called The Education Review Office (ERO). The ERO typically monitors and evaluates schools once every 3 years and publishes their findings on their website. The ERO also conducts research on the performance of the education system.

CONCEPTUAL FRAMEWORK: ETHICAL PROBLEMS AND PROBLEM-SOLVING APPROACHES

An ethical problem requires decision-making and a choice of action while taking multiple elements into consideration. The risks, benefits, and impacts of these elements on the people involved must be considered (Legault, 2003). Essentially, an ethical problem (even within the context of existing regulations and laws) presents no clear answer (Clarkeburn, 2002), and is often characterized by conflicting values or principles (Legault, 2003). Therefore, when resolving an ethical problem, a person may feel an internal struggle (St-Vincent, 2011). Being able to solve an ethical problem presupposes that the individual is able to recognize the

ethical dimensions of the problem (Clarkeburn, 2002). Four such dimensions have been identified: the values, professional principles, normative framework, as well as the people affected (St-Vincent, 2011). A value represents a preference, an inclination, a motivation to act (Legault, 2003). Values can be acquired through experience or education (Desaulniers & Jutras, 2012). The professional principles are guidelines proposed by the professional community to which the individual adheres in their practice (Jeffrey, 2005). The normative framework consists of official regulatory guidelines to be considered before making a decision or taking action. In an educational context, this includes the various charters, laws, ministerial policies, regulations, and jurisprudence governing educational systems, as well as the codes of ethics and professional conduct of certain professional orders, along with collective agreements (Cranston et al., 2014; St-Vincent, 2017). School principals must act as a mediator when an ethical problem is encountered that involves sensitive issues (Poirel & Yvon, 2011), and in doing so they must ensure that laws and regulations are respected and consider the values and professional principles at stake (St-Vincent, 2015; Tuana, 2014). With respect to inclusion, it is particularly important that principals show their adherence (Bélanger, 2015; Larochelle-Audet et al., 2021; Ryan, 2010; Thibodeau et al., 2016). For instance, a situation may arise in which a teacher does not authorize use of a support measure for a student with a learning disability, arguing that it does not seem fair to the other students; and yet, government policies authorize this measure for these students. Questions for the principal to consider would include:

- Who exactly on the school team should intervene?
- What are the rights and obligations of the teacher and the student?
- What are the school principal's responsibilities?
- How can a principal adequately solve the problem?

Research has revealed the kinds of ethical issues related to inclusive education encountered by school principals in Canada, Switzerland, and Spain (St-Vincent, 2015; St-Vincent et al., 2017). Remarkably similar ethical issues occurred in all three settings, ranging from complex demands from parents to lack of collaboration from some school team members. The research highlighted six different approaches commonly used to resolve ethical issues: conciliatory, active, preventive, adaptative, accompanying, and proactive. Most approaches were found in all three

settings, which allowed us to design a typology (see Table 1; St-Vincent, 2015, 2017).

TABLE 1. *Typology of approaches used to solve ethical problems (St-Vincent, 2017)*

Dominant approach	Characteristic	Main goal in terms of school dynamics
Conciliatory	Helps individuals to come to an understanding that a solution is beneficial, even if it is not satisfactory for all	Agreement
Active	Acts quickly and directly with people before another situation arises	Equity
Preventive	Averts problematic situations by taking precautions and establishing rules and regulations	Stability
Adaptative	Focuses on adjustments and harmony between individuals and the means to obtain them	Openness
Accompanying	Puts emphasis on finding a suitable rhythm and progression and tries to follow steps, one at a time	Progression
Proactive	Directs actions toward the future and education of the stakeholders	Evolution

As in Canada, Switzerland, and Spain, responding to diverse students’ needs is also a central concern in New Zealand (Kearney & Kane, 2006). The focus of the present article is on how New Zealand principals respond to those issues, in the same or different ways from principals in the other countries.

METHODOLOGY: USING AN INTERPRETATIVE / QUALITATIVE APPROACH WITH FIVE SCHOOL PRINCIPALS

Our interpretative / qualitative research study aimed to understand the points of view of school principals who had been working for more than 5 years in a school actively implementing inclusive practices. Our sampling was thus intentional in seeking representativeness and consequently a certain contrast in contexts (Savoie-Zacj, 2018). We conducted semi-structured interviews (Savoie-Zacj, 2016) with New Zealand primary and intermediate school principals whose situations allowed us to highlight ethical problems associated with diverse students’ needs and to analyze the approaches used to resolve these problems.

The principals were identified and contacted by a New Zealand university professor (the second author), who introduced them to the study and asked if they would be interested in participating. Selection of participants was based on the second author's prior awareness of principals of schools with highly diverse student populations. After their initial agreement to participate, an email was sent to each of the school principals seeking their informed consent to participate in the study.

The five participating school principals had different profiles in terms of their experience and the number of pupils in their schools (see Table 2). It is relevant to mention that, like the other countries where we conducted previous studies, there is no official training in New Zealand to become a school principal. First of all, only certified teachers can become principals. However, there is no formal leadership training dedicated to ethical problem-solving for principals. Rather, they acquire experiential knowledge as they progress in their practice, often through discussions with their mentors. Typically, prior to being appointed as a school principal, a candidate will have served as a team leader of other teachers and often will have held a deputy or assistant principal role. Prospective school principals apply for an advertised principal role and, if successful, are appointed by the school board. For the most part, school principals learn on the job. In smaller schools (of less than 150 students) in New Zealand, assistant principals, deputy principals, and principals themselves may have classroom teaching responsibilities.

TABLE 2. *Characteristics of the participants*

Participant (pseudonym)	Experience as a school principal / deputy principal (years)	Experience as a qualified teacher (years)	School enrollment (number of pupils)	Type of school / student age range (years old)
Andrew	6.5	14	+/- 300	Primary / (5 to 13)
Craig	3	8	+/- 400	Intermediate / 10 to 13
Karen	11	20	+/- 450	Intermediate / 10 to 13
Deborah	20	20	+/- 200	Primary / (5 to 13)
Jason	28	5	+/- 300	Primary / (5 to 13)

The interviews took place in five schools on New Zealand's North Island during March 2018. Each interview lasted approximately 60 minutes and was intended to gather information on the ethical problems encountered by the school principals related to responding to diverse students' needs in an inclusive context. Before asking each participant to tell us about ethical problems they had encountered on the job, we briefly presented the four dimensions of an ethical problem, as described above: the different people involved in the situation, elements of law or regulations, conflicting values, and professional principles. The central questions asked were:

Have you ever experienced a situation that appeared to you as an ethical problem related to responding to diverse students' needs in an inclusive context, whether in relation with colleagues, management, parents or the students themselves? Could you tell us what happened? Describe the facts, the people, certain words and the approach used to solve the situation.

We analyzed the corpus of data in two different ways: First, we created an inventory of the ethical problems described, and second, we identified the approaches (from the existing typology) most used by school principals to resolve such problems. To inventory the ethical problems described by the participants, we first extracted passages from the verbatim interview transcript, identified as "significant units" (Sabourin, 2009) related to ethical issues, and coded them using Microsoft Excel. This allowed us to analyze the selected units by emerging themes (Leray & Bourgeois, 2016; Paillé & Muchielli, 2012).

Secondly, we coded and classified units into categories determined a priori (Bardin, 1996) using the typology followed in our previous studies carried out in Canada, Switzerland, and Spain (St-Vincent, 2015). For example: "The teacher was overwhelmed. So we asked her what was her biggest problem. We tried to design the teaching model without adding more and more adults in the class for her to manage." This passage is associated with the characteristics that define the adaptive approach in the typology: harmony between individuals, answering expressed needs, discussion, openness, and the search for new means.

Lastly, we validated the results and discussion by inter-judge agreement between researchers (Van der Maren, 1996).

RESULTS AND DISCUSSION: ETHICAL ISSUES AND PROBLEM-SOLVING APPROACHES

Results are presented for each participant to illustrate the singularity of each context. The elements related to each career path and school are first explained. Then, we describe one significant ethical problem that principal encountered. Finally, the approach that the principal used to resolve the problem is outlined. It is important to underline that, as in previous research carried out in Canada, Spain, and Switzerland (St-Vincent, 2015), regardless of the variety of ethical problems a given participant had encountered, that person constantly used the same approach.

ANDREW³: A CONCILIATORY APPROACH

Andrew started teaching 20 years ago in the primary school where he was currently principal. He had been in the principal position for 6 months. Previously, he had taught overseas for 4 years and then returned and worked as a deputy principal in this school. He then worked as a principal in other schools for a period of 6 years before becoming principal in his current school.

There were approximately 300 students aged 5 to 12 years old enrolled, all of whom lived in proximity to the school. Many of the students' parents worked at nearby public institutions, such as at the hospital. There were many rental homes in the area, and this brought a constant renewal of students. The rental status attracted transient, lower socioeconomic status families; some parents were unemployed or single parents. Diversity in the school was increasing along lines of ethnicity as well as students with learning needs, who studied alongside gifted children. Data held by the school showed declining indicators of "readiness to learn" (basic emotional, intellectual, and social skills) in children starting at the school.

Andrew expressed that his main role was to support the children. He aimed to develop collaboration among the school members, and he frequently consulted staff to better understand their intentions:

First, I wanted to be more in control. I wanted to make the rules and have the final say. Over time, that desire has disappeared. I want to lead alongside other people. Collaboration empowers people, that keeps the people happy, they feel like they are listened to and what they say matters. They know how valued they are and they lift their barriers.

Ethical problem: Should we allow Barry, who was excluded for unacceptable behaviour, to return to our school?

If a student adopts unacceptable behaviours, the principal can “stand them down”⁴ to bar them from school for a couple of days. If they repeat the behaviour, it is possible to suspend the student. That means that the student cannot come back to school before authorization from the school board. Starkly put, a choice needs to be made between educating them or excluding them. If the student is excluded, the Ministry of Education must find a new school for the student. The new school has no choice but to welcome the student, as occurred at Andrew’s school:

We were contacted and asked to take in Barry last year. This student had behaviour such as fighting, kicking the teacher, running out of class or out of school. Also, the parents were incredibly aggressive and abusive. The [school board] discussed the impact taking in this student would have on the school and on the class. First, I thought “No, I don’t want this kind of behaviour in our school! Too much impact.” So did the [school board]. (Andrew)

Andrew reported that different elements had to be taken into consideration: the school and class climate; what was best for the child; his need to be in school where he would be educated, cared for, and have good behaviours modelled to him; and the well-being of the staff. A team sought to gather as much information as possible in order to make the best decision. Many letters were sent to the Ministry of Education refusing to enrol Barry at their school. In the end, the school did not have a choice and was forced to enrol Barry. The school decided to pay a full-time teaching assistant to accompany and monitor Barry, even at morning tea and lunch time. The school board agreed to the solution, but struggled with the fact that this was a lot of resources and money to devote to one student.

In general, Andrew tended to prefer a conciliatory approach when encountering an ethical problem. The conciliatory approach leads the people involved to agree on possible compromises that each feels able to live with in the short or medium term. The principal aims for an agreement, prioritizing compliance with directives, but not necessarily to the satisfaction of all parties. A context in which many administrative, regulatory, or legal constraints are present is propitious to the use of this type of approach. A principal that uses the conciliatory approach often maneuvers between numerous constraints imposed by administrative directives.

CRAIG: AN ACTIVE APPROACH

Craig served as a deputy principal in an intermediate school. Part of his role was to be a SENCo (Special Educational Needs Coordinator), which is an agent of inclusive education who must ensure that all students, regardless of their background, are able to access the curriculum, whatever their particular needs may be. Before serving as a deputy principal, he was a teacher working with students with special needs.

There were about 400 students at his school, all from middle-class families. The school had some classes with students with ASD (autism spectrum disorder) and ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). The students included 20 different ethnicities and a small population of Māori students, plus one refugee student from Syria.

Craig aimed to make decisions collectively: "It's always about the kids. What is the best for the student's learning and well-being. We discuss as a group (two deputies and a principal) and consult colleagues with teachers, parents and experts."

Ethical problem: Should we suspend Amish for actions we did not witness?

Two students were alone in a classroom, finishing classwork assigned by a teacher. At one point, the boy asked the girl if she wanted a massage. She refused but nonetheless he massaged her shoulders and neck. The girl said that he had slid his hand down and grabbed her breast. Afterwards, when asked, the boy, Amish, denied that this had happened. The principal called the police and the Oranga Tamariki (Ministry for Children), <https://www.orangatamariki.govt.nz>, who provided a social worker for vulnerable children to look into the situation. Craig believed that because the boy's family was Muslim, this situation was heightened by certain religious principles, and he sensed that the parents might react in a very emotional way. Indeed, the father was angry and in denial. The mother was more understanding, although she was not fluent in English. The boy told his version of the story and insisted that the girl had invited him to a more private area of the room. The school principal told the father that the main concern was that there was an allegation about the student touching the girl inappropriately. When the boy first told the story to the principal, he had completely left out the part about the massage, which brought suspicion on his version. In addition, Craig reported that they noticed the girl displayed an attitude of guilt and shame that had to be taken in consideration:

So, we made the decision to suspend him. We had our policies in place and it's stated that if there is anything about sexual abuse, then it is pretty cut and dry that there is suspension. The tough part was when it came to her words against his. Who do we believe? But through the elements, we decided she must be telling the truth. (Craig)

Amish was moved to another class after his suspension. He was not allowed to be a tutor or to be alone with any girl. The two students involved were not permitted to be alone together. That solution seemed satisfactory to the people involved, including Amish's parents. Two days later, there was an incident between two boys where one grabbed the other's testicles. The boy who had been grabbed was very upset. But some members of the staff said it was cultural: "Just boys being boys, it's not [that] big of a deal." Craig said, "For the second situation, we had a conversation with the boy, but nothing more serious, but I think we should address it with the same seriousness. We did not suspend him." In Amish's case, the school board ruled that the boy would be suspended and required to participate in a "Strengthen the Family" program with his family when he came back to school in order to help a better understanding of everyone's responsibilities.

Craig used an active approach. The active approach is characterized by a fast responsive attitude toward events in order to quickly restore situations. The principal aims for equity among school actors and often reframes their roles and responsibilities, trying to reach rapidly the most satisfactory solution for all concerned. The active approach focuses on a quick resolution.

KAREN: AN ACTIVE APPROACH

Karen was a principal in an intermediate school enrolling children from 10 to 13 years old. She held a literature degree and an education degree. She had taught for more than 20 years as a teacher and lead teacher, was a syndicate leader, and served as a deputy principal for 6 years before occupying her position as principal of her current school, which she had held for the last 5 years.

The school included more than 450 students. Karen depicted its population as a microcosm of the city: 50% New Zealand European, 20% Māori and Pacific Islander, 20% Asian, 5% South American, and 5% from the United Kingdom. A total of 27 different languages were spoken in the students' families. The number of students born outside of New Zealand was increasing, while the number of students from lower socioeconomic populations was decreasing as the community grew bigger and wealthier.

However, there was an increase in students with diverse learning needs. For example, the parents of a nonverbal autistic student applied for a place for their child. In response, the school decided to build a space with special equipment to welcome students sharing similar needs: flexible spaces, showers, furniture, and rockers. To promote inclusion, a value chart, represented by various symbolic icons, had been conceptualized within the school's community.

Equity for the students held a central space in Karen's decision-making process: "It's about the child and family's needs. It's all about the people."

Ethical problem: Should we keep doing Pōwhiri in our school or not?

Promoting values of the Indigenous People is important in the school. They valorized te reo Māori (the Māori language) and tikanga Māori (the Māori way). They also do pōwhiri to welcome new students, a Māori ceremony involving speeches and cultural performances.

When we talk about this in our country, it is new learning and it is shaky. Every school has a moral obligation, inserted in our curriculum, to make sure that there are opportunities to learn about the First People. One of my dilemmas as a principal, is how much I put those opportunities in my school. There are some schools that do none. (Karen)

Students learned in te reo Māori for 20 minutes every Monday. In classes, they studied te reo Māori for 10 minutes per day. The haka was taught to volunteers, a ceremonial war dance in Māori culture. In the school's haka group, most of the students were not Māori but Filipino, Chinese, or Pacific Islander. Some parents came to believe that the school was too Māori. Three years previously, all new students had been welcomed with a pōwhiri (20 minutes of speaking and singing) by protocol, and the school had carefully prepared and explained it to all parents prior to the event. After the event, Karen received nasty emails and phone calls saying, for example, "How dare you hijack my child's first day and not speak any English, not explaining and translating in English. We felt excluded." Even though Karen felt uneasy about trying to find a solution for the handful of people who felt insulted, she emailed them back saying that from now on the school would share with them in advance what was going to be said and explain its meaning, but that the ceremony would continue to be performed in the Māori language: "Since then, we explain to the parents before the pōwhiri and encourage them to look out for important words in Māori, like children, grandchildren, ancestors, learning, a place you can belong."

Like Craig, Karen tended to use an active approach, choosing tailored, short-term strategies. Karen aims for equity among school actors reframing their roles and responsibilities, trying to reach rapidly the most satisfactory solution for all concerned.

DEBORAH: AN ACCOMPANYING APPROACH

Deborah had been a principal for more than 20 years. Before becoming a principal, she taught in different schools for more than 2 decades. During that process, she had experienced being a resource teacher⁵ who helped and advised teachers in 25 schools about children with learning and behavioural difficulties. This primary school offered her a position, first as an assistant principal and then as a SENCo who coordinates special needs resources. Deborah became part of a professional learning community:

I meet regularly with three peers, and we have a facilitator. We share and question each other. It is informal. We did it for a year. I introduced it to the staff. The staff started a little professional learning community. We formed our own group because we are compatible.

The school served approximately 200 students from 5 to 13 years old, including a total of 27 different ethnic and cultural groups. There were a large number of Syrian children (many from refugee backgrounds). There were multi-level classes, with some children on the autism spectrum, some with dyslexia, and some with anxiety conditions. There were two deputy principals.

The school board chose the employees very carefully, looking for skills and values compatible with the school's mission, which emphasized inclusion and collaboration. The board also employed a Māori teacher who helped all of the teachers and students learn the Māori language, songs, and culture: "Our vision is that every student can achieve more than [they] think [is] possible: celebrating diversity, promoting excellence" (Deborah). Of the student body, 24 were Māori, some of whom were fluent Māori speakers. A pōwhiri occurred every term (four terms a year). The students performed the kaikaranga (ceremonial call to visitors). All students in the school would participate; they knew the songs and the actions and what they meant. And at the end, they would invite the new families to introduce themselves. In doing so, they aimed to acknowledge the journey that took place before they came to the school.

Ethical problem: Should we take more time to include the parents despite the staff work overload?

Some teachers did not share the value of including all parents at the same level. Deborah described hearing remarks teachers made about, for

example, parents from refugee backgrounds. Whenever a teacher made such a comment, Deborah responded. For example, when a teacher said: "Those parents are overprotective," Deborah tried to make the teachers reflect on their comments and learn from them: "Why do you think this? In a country in war conflict, if you cannot find your child, you can absolutely panic!" At one point, there was a violin teacher in school that spoke Arabic, Assyrian, and English. She volunteered as a translator in the school for teachers and parents to facilitate understanding between the various actors. Deborah even asked the Ministry of Education to fund her contribution. The violin teacher gave a presentation describing her history to the staff. She explained that her father had to leave Iraq three times and start his life all over again. An English teacher commented, "I don't understand why, with all the English language support we offer, some parents don't bother to learn English and continue to speak in their own language!" The violin teacher said, "You know, sometimes I [have to] try so hard not to think about home, and this is like it must be for those parents." Deborah encouraged spontaneous and informal group discussions when such comments arose.

Deborah sensed her practice had evolved over time:

Communication with the parents is important. Now, I meet the parents. My belief is that every child has a right to be helped. I have earned the board's trust over the years as a principal: they know that I really consider things before I make suggestions. The teacher's response as well. I evaluate my decisions and consult. It's an incredibly complex job and we need support. I try to make time for people.

The accompanying approach represents a slower pace of reaction to ethical problems. The principal aims to make progress, but wishes to reflect in order to evaluate the impact of what might be implemented and to make readjustments. The principal consults with all the people involved and all the information deemed essential is communicated.

JASON: AN ADAPTATIVE APPROACH

Jason had been a principal for 28 years. He hadn't completed his education degree before beginning work as a teacher. He became a principal in a small school after 5 years of teaching. He had always conducted informal studies on diverse subjects (for example, on learning disabilities), as well as organization and management, and shared his knowledge with various groups. He had developed an understanding of diversity, universal design, and design thinking. He believed he must meet the needs of the teachers so that they could in turn meet the students' needs.

The primary school at which he was principal taught 300 students from 20 different ethnic and cultural groups, including Somalia, the Philippines, and Syria. A large number of students were from non-English speaking backgrounds. Jason mentioned that some of the students were neurotypical and some had specific learning needs. The school had transformed itself from a Pakeha⁶ school to a school for all with special classes. Jason explained that 20 years ago there were school policies for employees (for example, protecting gay rights), but not for students. The school set a standard for an exemplary environment in New Zealand for students with special needs. The school board was supportive of inclusion. However, because of their inclusive vision, they often found themselves caught between Ministry of Education policies and their own objectives.

Ethical problem: Should we provide time as a resource for the teacher or not?

A few years ago, a very competent teacher had a multi-level group of 28 students, which posed a challenge in terms of the students' learning and adaptation needs. Some students needed one-on-one resources. One of the students had severe autism, another had extreme anger issues. The children had diverse interests and needs: Some were on the autism spectrum, others had developmental issues, others were learning English, one had Tourette syndrome, and one was a gifted student. The teacher felt overwhelmed. A team attempted to design a teaching model that would not require more and more adults in the class for her to also manage. They asked her to name her biggest problem. Being a perfectionist, she said she was terrified that someone would say that she was not doing the best she could and had let the children down, so she responded that her biggest problem was "I don't have time." In response, they provided her with another teacher. This was not a teacher's assistant, but rather a permanent experienced teacher who took over the class 1 day a week for 6 months so that she could take time outside of class to develop ideas and strategies to help her students. While the children with special needs were fine because they had good supports in place, it was the "in between" students that she was the most worried about. Using the allotted time, she successfully developed new programs to stimulate the students.

Jason tended to use an adaptative approach to resolve ethical problems. The adaptative approach fosters a space for dialogue for a medium-term adjustment. The principal aims for a climate of openness between the school actors. A set procedure is respected in the resolution process so that everyone can express themselves and be heard. It is hoped that each person will be satisfied with the chosen actions once the decisions are made.

Using this approach, the Ministry of Education is only contacted as a last resort.

DIFFERENT CONTEXTS: SIMILAR ISSUES AND APPROACHES

In this article and the research on which it is based, our intention was not to analyze the effectiveness or impact of the approaches used by the participants to solve the ethical problems they encountered, but rather to offer a nuanced picture of each of the six ethical approaches. Among the participants' stories and leadership styles, we were able to identify four of the six approaches from our typology. It is important to emphasize that there is no right or wrong approach among the six identified. Each has its advantages and limitations depending on the dynamics of a given school. To ignore an ethical problem is the most damaging approach, as this leads to further complications and the multiplying of problems (St-Vincent, 2015, 2017). Each principal develops their own moral literacy, including ethical sensitivity, that enables them to respond to ethical issues (Tuana, 2014); by moral literacy is meant a repertoire of values and knowledge that they are able to mobilize when faced with ethical problems. Ethical sensitivity allows the individual to interpret situations, imagine actions to be taken, and anticipate consequences in terms of their impact on the well-being of each person concerned (Bebeau et al., 1985). A principal's preferred approach seems to depend on the context of the school and the goals of their practice in light of the culture and dynamics of the school. A principal might opt to rapidly reach an agreement that aligns with the administrative policies (conciliatory), promote equity (active), encourage patience toward progress in the student's educational experience (accompanying), or show openness to different perspectives within the school's team (adaptive).

When complex ethical dilemmas are encountered, an ethical decision-making process helps establish a suitable consensual response (Legault, 2003). School principals need to be trained and have sufficient tools before engaging in a resolution process involving conflicting values or principles (Cranston et al., 2003; Murphy, 2013; Shapiro & Gross, 2013; St-Vincent, 2015). It is possible to resolve some ethical issues without training, but ethical problems can also be severe and complex, and cause a multiplication of other underlying ethical issues. Adequately resolving ethical problems implies further that the principal should have sufficiently developed their ethical leadership in a school setting, which may require appropriate training (Langlois, 2011; Shapiro & Gross, 2013; St-Vincent, 2017). Our goal was to investigate and listen carefully to school principals' needs regarding ethical issues, and how they are able to adjust their

informal or formal training and propose appropriate tools or means to use when they encounter complex issues in their practice. We are currently continuing our research with school principals to study the different approaches they choose when they encounter ethical problems and where sometimes they may use a combination of approaches. Considering the evolving nature of a typology (Larouche, 2011), it would also be relevant to extend the research, for instance, by studying more teacher leader practices from different contexts.

Certain limitations need to be considered in relation to our results. The New Zealand participants expressed an interest in inclusive practices and, because their schools had very diverse student populations, this may bias the data. Furthermore, although the findings align with the typology of approaches we have theorized, it is not yet possible to generalize these results. A broader sample could deepen our understanding of the ethical problem-solving approaches used by principals and their consequences on school dynamics.

CONCLUSION

Despite some cultural differences particular to New Zealand, principals described ethical issues comparable to those identified in other countries. In this study, we identified four approaches that were used by the principals: conciliatory, active, accompanying, and adaptative. School principals should become aware of and better understand which approach they tend to prefer over others when faced with a situation involving ethical issues. This would allow them to take a step back and try a different approach that might prove more effective.

NOTES

1. As te reo Māori is an official language of New Zealand, Māori words are not italicized in this article.
2. The Māori are the Indigenous People of New Zealand, and kura kaupapa Māori schools are Māori middle schools.
3. All names used are pseudonyms. Ethical approval for this research was given by the Université du Québec à Trois-Rivières.
4. Fortier (2014) reports that the formal removal of students is permitted in New Zealand, whether by means of stand-downs, suspensions, exclusions, or expulsions. Stand-downs, the shortest of these removal practices, last for a maximum of 5 days during a school term and 10 days or less during a school year, with students returning to their school afterwards. Suspensions involve a meeting

of the school board within 7 days of the initial removal to decide on the suspended student's return to school (suspension lifted with/without conditions, suspension extended for a certain period, or exclusion or expulsion, which are both permanent). Exclusions apply to students under the age of 16 and necessitate enrolment in another school, whereas expulsions apply to older students and do not necessitate re-enrolment.

5. As Fortier (2014) explains, Resource Teachers: Learning and Behaviour (RTLb) are experienced teachers mandated to work with individuals or small groups of students and to support teachers reflecting on and changing their practice, working on a case-by-case referral basis. The RTLb's case load can also comprise class or school-wide programmes they help introduce. Created in 1996, the RTLb service was meant to better align resources and was transformed at the beginning of 2012 to improve consistency, governance, support systems, and professional leadership nation-wide, and to better respond to Māori and Pacific Islander students.
6. Pakeha: White people, especially New Zealanders of European descent.

BIBLIOGRAPHY

- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3rd ed., pp. 65–87). Presses de l'Université du Québec.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu* (7th ed.). Presses Universitaires de France.
- Bebeau, M. J., Rest, J. R., & Yamoore, C. (1985). Measuring dental's students' ethical sensitivity. *Journal of Dental Education*, 49(4), 225–235.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3rd ed., pp. 133–155). Presses de l'Université du Québec.
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H., & Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. RÉVERBÈRE.
- Cherkowski, S. L., Walker, K. D., & Kutsyruba, B. (2015). Principals' moral agency and ethical decision-making: Toward a transformational ethics. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 10(5). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2015v10n5a572>
- Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439–453. <https://doi.org/10.1080/0305724022000029662>
- Cranston, N., Ehrich, L., & Billot, J. (2003). The secondary school principalship in Australia and New Zealand: An investigation of changing roles. *Leadership and Policy in Schools*, 2(3), 159–88. <https://doi.org/10.1076/lpos.2.3.159.16530>
- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. (2014). Managing ethical dilemmas. In C. M. Branson & S. J. Gross (Eds.), *Handbook of ethical educational leadership* (pp. 229–245). Routledge.
- Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

Education and Training Act (2020).
<https://www.legislation.govt.nz/act/public/2020/38/en/latest/#LMS170676>

Fortier, M.-P. (2014). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools: Representations and practices* [Doctoral thesis, Massey University]. Massey Research Online.
<https://mro.massey.ac.nz/items/3a78c028-4906-4418-a874-774f2c2fc6b>

Jeffrey, D. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. In C. Gohier & D. Jeffrey (Eds.), *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 131-148). Presses de l'Université Laval.

Kearney, A. (2011). *Exclusion from and within school: Issues and solutions*. Sense Publishers.

Kearney, A., & Kane, R. (2006). Inclusive education policy in New Zealand: Reality or ruse? *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 201-219.
<https://doi.org/10.1080/13603110500256145>

Langlois, L. (2011). *The anatomy of ethical leadership: To lead our organizations in a conscientious and authentic manner*. AU Press.

Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M., Doré, E., Amboulé-Abath, A., Gélinas-Proulx, A., Howard, P. S. S., & St-Vincent, L.-A. (2021). *An administrator competency in equity and diversity: New frames of reference and training: An executive summary*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. <http://hdl.handle.net/1866/24983>

Larouche, C. (2011). *La validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance* [Doctoral thesis, Université Laval]. CorpusUL.
<https://hdl.handle.net/20.500.11794/22586>

Legault, G. A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Presses de l'Université du Québec.

Leray, C., & Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. In B. Gauthier & I. Bourgeois (Eds.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6th ed., pp. 426-453). Presses de l'université du Québec.

Ministry of Education (2025). *New Zealand curriculum*. New Zealand Government.
<https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum#collapsible7>

Ministry of Education (2026). *Our education system*. New Zealand Government.
<https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz>

Murphy, D. (2013). *Professional school leadership: Dealing with dilemmas* (2nd ed.). Dunedin Academic Press.

New Zealand School Trustees Association. (2025). *Community member guide to the role of school boards*. https://www.schoolboardelections.org.nz/assets/Korari/Community-member-guide-to-the-role-of-the-school-board_Sept-2020-v3.pdf

Norberg, K., & Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders: Contrasts and common themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294.
<https://doi.org/10.1177/1741143207075393>

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3rd ed.). Armand Colin.

Poiré, E., & Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615.
<https://doi.org/10.7202/1014759ar>

Ryan, J. (2010). Establishing inclusion in a new school: The role of principal leadership. *Exceptionality Education International*, 20(2), 6-24. <https://doi.org/10.5206/eei.v20i2.7660>

Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5th ed., pp. 114-167). Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier & I. Bourgeois (Eds.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6th ed., pp. 337–362). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4th ed., pp. 191–217). Presses de l'Université de Montréal.
- Shapiro, J. P., & Gross, S. J. (2013). *Ethical educational leadership in turbulent times: (Re)solving moral dilemmas* (2nd ed.). Routledge.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2010). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (3rd ed.). Routledge.
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* [Doctoral thesis, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://hdl.handle.net/11143/964>
- St-Vincent, L.-A. (2015). L'agir éthique chez des directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. In L.-A. St-Vincent (Ed.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formations initiale et continue* (pp. 139–165). Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement : fondements et résolution de problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A., Moliner García, M. O., & Ramel, S. (2017). Problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire au Canada, en Espagne et en Suisse : la place donnée à l'élève. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 83–103. <https://revues.uqtr.ca/erade/index.php/1/article/view/63>
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57–69). De Boeck Supérieur.
- Tuana, N. (2014). An ethical leadership developmental framework. In C. M. Branson & S. J. Gross (Eds.), *Handbook of ethical educational leadership* (pp. 153–175). Routledge.
- Global Education Monitoring Report Team. (2015). *Éducation pour tous 2000–2015 : progrès et enjeux*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_fre
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2nd ed.). Presses de l'Université de Montréal.

LISE-ANNE ST-VINCENT is a professor in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. Her research focuses on the development of ethical practice among school administrators and educational staff in the context of transitioning toward inclusive education. lise-anne.st-vincent@uqtr.ca

ALISON KEARNEY is a professor at the Massey University Institute of Education in New Zealand. Her research focuses on theorizing the marginalization and exclusion of students from and within education. She was the founding co-director of the Equity Through Education Centre at Massey University and editor of the journal *Kairaranga*. She has served on numerous government advisory and working groups and has played a key role in developing and delivering programs for specialist teachers who work with disabled students. a.c.kearney@massey.ac.nz

MARIE-PIERRE FORTIER is a professor in the Department of Special Education and Training at the Université du Québec à Montréal where she teaches in initial teacher education programs. Holding a PhD from Massey University, New Zealand, her research focuses on inclusive education, specifically on the school experiences of pupils marginalized within the school system and their voices regarding their educational conditions, as well as on the interdisciplinary work of school staff. She also conducts research in partnership with community organizations to define inclusive schooling in an inner-city context, drawing on the concept of the “learning city.” fortier.marie-pierre@uqam.ca

LISE-ANNE ST-VINCENT est professeure titulaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux de recherche portent sur le développement de l'agir éthique des directions et des personnels des milieux d'enseignement, en contexte de changement vers des pratiques inclusives. lise-anne.st-vincent@uqtr.ca

ALISON KEARNEY est professeure à l'Institut d'éducation de l'université Massey, en Nouvelle-Zélande. Ses recherches portent sur la théorisation de la marginalisation et de l'exclusion des élèves hors du système éducatif et au sein de celui-ci. Elle a été codirectrice fondatrice du Centre Equity Through Education de l'université de Massey et rédactrice en chef de la revue *Kairaranga*. Elle a siégé au sein de groupes de travail et comités consultatifs gouvernementaux et a joué un rôle clé dans l'élaboration et la mise en œuvre de programmes destinés aux personnels enseignants spécialisés travaillant auprès des élèves en situation de handicap. a.c.kearney@massey.ac.nz

MARIE-PIERRE FORTIER est professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal où elle enseigne en formation des maîtres. Détentrice d'un doctorat de Massey University en Nouvelle-Zélande, ses travaux portent sur l'éducation inclusive, spécifiquement sur l'expérience scolaire des élèves mis en marge de l'école et leur prise de parole à propos de leurs conditions de scolarisation, ainsi que sur le travail des personnels scolaires en intermédiation. Elle s'associe également avec des organismes communautaires partenaires pour définir l'école inclusive en centre-ville en s'appuyant sur le concept de « ville apprenante ». fortier.marie-pierre@uqam.ca

BESOINS DE SOUTIEN RELATIFS À LA DIFFÉRENCIATION DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DU PERSONNEL ENSEIGNANT

GENEVIÈVE CARPENTIER *Université de Montréal*

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ *Université du Québec à Trois-Rivières*

ANICK SIRARD *Centre de services scolaires des Samares*

Historique de l'article : Soumis 10 février 2023 | Accepté 04 janvier 2024 | Prépublication en ligne 08 septembre 2026 | Publié 11 septembre 2026

RÉSUMÉ. La différenciation des pratiques éducatives se révèle nécessaire dans le contexte scolaire actuel pour optimiser l'apprentissage de tous les élèves. Cet article décrit et examine les besoins de soutien relatif à la différenciation des pratiques éducatives chez les personnes enseignantes à différents niveaux de la scolarité obligatoire. Il en ressort que la gestion des difficultés d'apprentissage représente la dimension pour laquelle les besoins de soutien sont les plus élevés chez les personnes répondantes. Par ailleurs, des différences semblent poindre entre les besoins de soutien exprimés par les novices et ceux des personnes expérimentées. Des groupes de discussion permettent de mieux comprendre les contextes dans lesquels émergent ces besoins ainsi qu'aux pistes de solution envisagées par les personnes répondantes.

SUPPORT NEEDS FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTIONAL PRACTICES AMONG TEACHERS

ABSTRACT. Differentiation of instructional practices is necessary in today's school environment to maximize learning for all students. This article describes and examines the support needs for differentiated instructional practices among teachers at different levels of education. It shows that the management of learning difficulties represents the dimension for which the respondents' support needs are the highest. Furthermore, differences appear between the support needs expressed by novices and those of experienced teachers. Focus groups allow a better understanding of the contexts in which these needs emerge as well as the solutions envisaged by the respondents.

© 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/)).

La composition des classes ordinaires du système scolaire québécois est hétérogène (Leroux et Paré, 2016) et le personnel enseignant doit développer les compétences requises pour permettre à tous les élèves d'apprendre, et ce, en tenant compte de leurs caractéristiques diverses (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). À cet effet, du soutien doit être apporté afin de composer avec cette réalité qui nécessite une différenciation des pratiques éducatives (Boutin et al., 2015; Brault-Labbé, 2015).

Devant la multiplication des besoins des élèves, il y a lieu de croire que survient aussi une complexification du déploiement des pratiques éducatives, et ce, tant sur un plan pédagogique que comportemental (Gremion et Gremion, 2021). Ainsi, le concept de différenciation des pratiques éducatives implique de maintenir un climat de classe propice aux apprentissages pour tous, ce qui correspond notamment à des pratiques d'enseignement différencié et à des pratiques de gestion de classe. Or, ce dernier aspect spécifique de la différenciation représenterait un défi particulièrement pour le personnel enseignant en insertion professionnelle (Auclair Tourigny, 2017; Desmeules et Hamel, 2017). Les conditions de travail seraient souvent difficiles pour ces personnes enseignantes novices étant donné les tâches partielles, les contrats en cours d'année et les groupes-classes plus difficiles qui rendent ardue la création d'un lien significatif avec les élèves (Brault-Labbé, 2015). À cet égard, la recherche menée par Gremion et Gremion (2021) permet d'identifier que la surcharge de travail et le besoin d'approbation des collègues seraient des obstacles à la différenciation des pratiques éducatives en début de carrière. En effet, les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle sont susceptibles d'expérimenter davantage de difficultés quant à la gestion de l'hétérogénéité étant donné leur peu d'expérience pratique (Martineau et Mukamurera, 2012). Carpentier et ses collègues (2019) se sont penchées sur les types de besoins de soutien exprimés par celles-ci. Elles rapportent qu'une grande proportion du personnel enseignant débutant identifie les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives comme étant prépondérants. Par ailleurs, ces besoins de soutien et cette réalité quant aux conditions de travail sont aussi ceux des personnes qui enseignent bien qu'elles ne détiennent pas de brevet d'enseignement étant donné la pénurie importante dans les écoles québécoises (Sirois et al., 2022).

De plus, les défis liés à la différenciation des pratiques éducatives seraient vécus par l'ensemble de la population enseignante. En effet, il semblerait que, par exemple, les enjeux de la gestion des comportements persistent malgré l'expérience (Aloe et al., 2014) et qu'ils seraient les principaux motifs de l'attrition des personnes enseignantes, tant en début de carrière qu'après plusieurs années d'expérience (Sauvé, 2012). La gestion des groupes hétérogènes ainsi que le soutien aux élèves en difficultés comportementales et d'apprentissage ressortent également comme éléments prioritaires à cibler pour lesquels offrir du soutien (Brault-Labbé, 2015). De leur côté, Moldoveanu et al. (2017), après avoir interrogé 24 membres du personnel scolaire ayant entre trois à 29 ans d'expérience, relèvent l'importance de s'attarder aux contraintes relatives au nombre d'élèves dans la classe, à la gestion du temps, à l'évaluation sommative et au besoin de pouvoir compter sur le soutien d'autres personnes intervenantes. De plus, treize personnes enseignantes du secondaire ayant en moyenne 17 ans d'expérience ont été interrogées par Bergeron et al. (2021) et estiment très difficile la mise en place de la différenciation des pratiques éducatives. Les principaux obstacles à cette mise en place sont, selon les personnes répondantes, les normes scolaires et professionnelles, la crainte de ne pas être juste dans le soutien accordé à chaque élève, ainsi que le temps requis pour la planification et la mise en œuvre. Par ailleurs, bien qu'une multitude de mesures de soutien ait été identifiée par Carpentier et al. (2020), l'aide humaine offerte par les collègues demeure l'une des sources de soutien la plus accessible dans les écoles. À cet égard, le personnel enseignant d'expérience est souvent sollicité pour accompagner et soutenir celles et ceux qui s'initient à la profession (Mukamurera et Martineau, 2013). À ce sujet, de la déception est exprimée par certaines personnes enseignantes novices par rapport au peu de soutien reçu par leurs collègues et à la gêne ressentie lorsque de l'aide est quémandée à ces dernières qui sont souvent déjà débordées (Carpentier et al., 2019). Ainsi, il apparaît que la différenciation des pratiques éducatives représente un défi, tant pour les personnes enseignantes en insertion professionnelle que pour celles plus expérimentées de sorte que le soutien que les pairs expérimentés pourraient accorder à leurs collègues novices à ce sujet serait limité.

Dans ce contexte, une des autres ressources humaines possibles pour le personnel enseignant est la collaboration avec les membres des services éducatifs complémentaires (Auclair Tourigny, 2017) tels que les orthopédagogues, orthophonistes, ergothérapeutes, psychologues, etc. Les membres des services éducatifs complémentaires sont ainsi identifiés comme des ressources pour le personnel enseignant afin de répondre aux

besoins variés des élèves de la classe dans un modèle de service indirect (Trépanier et Paré, 2010). De plus, cette collaboration semble désirée et appréciée par celles et ceux qui la vivent (Boutin et al., 2015). Néanmoins, des personnes enseignantes débutantes soulèvent ne pas savoir comment faire pour obtenir du soutien de la part du personnel professionnel scolaire (Carpentier et al., 2020).

En somme, bien que la documentation foisonne relativement aux besoins de soutien du personnel enseignant en début de carrière (Carpentier et al., 2019; Giguère et Mukamurera, 2018; Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera, 2018), les besoins de soutien de la population enseignante expérimentée et dans l'ensemble des secteurs (à la formation générale des jeunes préscolaire, primaire et secondaire, à la formation professionnelle et à la formation des adultes (Carpentier et al., 2023)) demeurent inédits à ce jour. Pourtant, les personnes enseignantes d'expérience représentent des ressources importantes pour celles qui sont novices (Hochberg et al., 2015; Ingersoll, 2012). Afin de pouvoir jouer le rôle de personnes-ressources, il importe de se questionner aussi sur leurs besoins de soutien notamment en ce qui a trait à la différenciation des pratiques éducatives puisqu'il s'agit du besoin de soutien prépondérant chez leurs collègues en insertion professionnelle.

CADRE THÉORIQUE

La présentation du cadre conceptuel permettra de décrire les concepts de besoin de soutien et de différenciation des pratiques éducatives.

Le besoin de soutien

À l'instar de Carpentier et al. (2019), nous définissons d'abord le soutien comme « l'appui et le support consenti à quelqu'un en vue de répondre à ses différents besoins » (p. 107). Le soutien peut s'opérationnaliser selon différentes modalités formelles (dispositifs ou programmes d'insertion professionnelle) ou informelles (échanges ponctuels avec des collègues, des amis ou des membres de la famille) et peut s'octroyer à l'échelle individuelle ou collective. En prenant ceci comme appui, le besoin de soutien peut globalement représenter un manque (VandenBos, 2007) ou une nécessité (Provenzo, 2009; Van Zanten, 2008) à recevoir du soutien, ce que Mukamurera (2018) définit de manière contextualisée au milieu scolaire comme le « jugement personnel porté par la personne quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage ou d'appui » (p. 201).

Le besoin de soutien au travail serait composé du soutien organisationnel et social (Ruiller, 2008). Le premier réfère à l'aide mise en place par l'organisation elle-même pour soutenir les membres de son personnel (rémunération, aménagement, horaires, etc.) et par la personne supérieure immédiate qui, dans un contexte scolaire, est la direction d'établissement. Le soutien social réfère quant à lui aux multiples interactions qui contribuent au travail en permettant l'accès, aux ressources des individus, ainsi qu'aux ressources personnelles par les relations développées et les échanges (Auclair Tourigny, 2017). À titre d'illustration, pensons notamment aux échanges entre des collègues enseignant au même niveau qui pourraient permettre le partage de matériel pédagogique ou des discussions sur des enjeux communs à la gestion de la classe. Des personnes chercheuses ont tenté de dégager des typologies des besoins de soutien spécifiques au contexte scolaire qui englobent à la fois le soutien organisationnel et social (Bickmore et Bickmore, 2010; Carpentier et al., 2019; Pourtois et Desmet, 2004). La gestion des comportements et de la dynamique du groupe comme la gestion des apprentissages de l'ensemble des élèves du groupe sont relevées de manière explicite notamment par la typologie de Carpentier et ses collaboratrices (2019) dégagée auprès de personnes enseignantes en insertion professionnelle au Québec. Ainsi, cette gestion qui nécessite une différenciation des pratiques éducatives ressort comme un besoin de soutien identifié par le personnel enseignant et est vécue, comme mentionné dans la problématique, comme un défi.

La différenciation des pratiques éducatives

La différenciation des pratiques éducatives est appréhendée autour de trois dimensions liées : 1) à la gestion des difficultés d'apprentissage; 2) aux pratiques d'enseignement différencié; 3) à la gestion des difficultés comportementales. Le choix de ces trois dimensions se base sur le fait que la différenciation est parfois appréhendée sous la loupe des élèves ayant une condition particulière et identifiée (Leclerc, 2020; Tapin et al., 2018), d'autres fois sous celle de la flexibilité et d'une approche inclusive pour tous (Prud'homme et al., 2016), ou encore sous celle de la gestion des comportements (Girouard-Gagné, 2016; Gaudreau, 2017).

D'abord, pour répondre aux difficultés d'apprentissage des élèves (en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA] ou non), le concept de différenciation des pratiques éducatives offre des lignes directrices pour planifier les interventions pédagogiques et sociales permettant de tenir compte de la diversité des caractéristiques des élèves de la classe et de leur proposer des tâches, des défis et des rôles

permettant de les faire progresser. Plusieurs situent les pratiques de différenciation liées à la gestion des difficultés d'apprentissage sur un continuum allant de la flexibilité à l'adaptation puis à la modification en fonction du nombre d'élèves visés par les pratiques (tout le groupe-classe, des sous-groupes d'élèves, un individu) (ministère de l'Éducation du Québec, 2021; Montesinos-Gelet et al., 2011). Ce continuum d'ajustements s'inspire de la pédagogie de l'inclusion scolaire qui vise par des interventions générales et flexibles à faire progresser tous les élèves en abolissant en amont les obstacles à l'apprentissage (Bergeron et al., 2011; Nootens et Debeurme, 2010).

Suivant cette logique, la deuxième dimension du concept de différenciation des pratiques éducatives renvoie aux pratiques d'enseignement différencié (Carpentier et Villeneuve-Lapointe, 2019) qui sont appréhendées comme une « méthode d'enseignement ou d'évaluation qui modifie la présentation du programme d'études en fonction de la diversité, des intérêts et des points forts des élèves » (ministère de l'Éducation du Manitoba, 2006, p. 28). Cela inclut donc l'ensemble des pratiques et des interventions visant à planifier et à piloter des situations d'apprentissage ouvertes et flexibles (Carpentier et Villeneuve-Lapointe, 2019; Carpentier et al., 2022). Dans cet ordre d'idée, un enseignement différencié amène, entre autres, la possibilité pour les élèves de faire des choix parmi une variété de thèmes, de sujets ou de formats de réalisation des tâches (affiche, présentation orale, pamphlet, vidéo, pièce de théâtre, etc.). La planification d'un enseignement différencié vise à motiver et à engager les élèves en leur proposant des défis appropriés en adéquation avec leur rythme d'apprentissage, requérant ainsi moins d'interventions individualisées auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et de comportement. En effet, des élèves engagés et motivés sont moins portés à adopter des comportements perturbateurs ce qui influence positivement la gestion de la classe (Hall et Brosnan, 2017).

Ainsi, la troisième et dernière dimension constituant ce concept fait référence à la gestion des comportements des élèves (Auclair Tourigny, 2017; Gaudreau et al., 2012). La prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves et l'adoption de pratiques différenciées représenteraient un prérequis à une bonne gestion de classe, et donc, à une meilleure gestion des comportements des élèves (Girouard-Gagné, 2016). En somme, pour maintenir les élèves engagés dans leurs apprentissages, la personne enseignante peut chercher à différencier ses

pratiques éducatives pour soutenir la gestion des apprentissages, de l'enseignement et des comportements (Gaudreau, 2017)

À la lumière de la problématique exposée et des cadres conceptuels convoqués, le présent article poursuit deux objectifs soit 1) décrire et comprendre les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives du personnel enseignant; 2) examiner s'il existe des différences selon les variables indépendantes d'expérience, d'âge, de genre et de formation.

MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre les objectifs spécifiques de recherche, un devis mixte séquentiel explicatif (Guével et Pommier, 2012), où la portion qualitative de la recherche vise à expliquer certains résultats obtenus précédemment lors de la partie quantitative, a été retenu. Des données récoltées sous le mandat du comité d'engagement pour la réussite des élèves (CÉRÉ) du Centre de services scolaire des Samares (CSSS) qui désirait comprendre l'état de la situation afin de planifier et d'élaborer le prochain Plan d'engagement vers la réussite (PEVR) ont été utilisées. Les données primaires concernent l'ensemble du personnel scolaire du CSSS. Toutefois, dans le cadre de cet article, seules les données relatives aux personnes enseignantes sont utilisées. Cette section explicite la démarche de la recherche, les caractéristiques des personnes participantes ainsi que les instruments et les méthodes d'analyse employées.

D'abord, un questionnaire en ligne d'une durée de 45 minutes sur la plateforme LimeSurvey a été diffusé auprès du personnel scolaire du CSSS par leur courriel professionnel. Les personnes intéressées à ensuite prendre part à un groupe de discussion focalisée (*focus group*) étaient invitées à manifester leur intérêt en fournissant une adresse courriel. L'objectif de la tenue des groupes de discussion était d'amener différentes personnes à échanger sur les résultats collectés (Maltais et al., 2021) afin de mieux comprendre les besoins de soutien du personnel enseignant.

Personnes participantes

Des 5 228 personnes sollicitées, 648 personnes ont rempli le questionnaire, soit un taux de réponse de 12,4 %. De ces personnes, 294 sont membres du personnel enseignant. Le Tableau 1 présente certaines caractéristiques sociodémographiques de ces derniers. La grande majorité est des femmes (76,9 %) ce qui corrobore la tendance quant à la

représentation importante des femmes dans les milieux scolaires (Gagnon, 2019). Bien que la majorité détienne un brevet d'enseignement, certaines personnes répondantes possèdent un permis temporaire d'enseigner alors que d'autres n'ont aucune autorisation officielle et sont engagées pour pallier la pénurie dans l'enseignement (Sirois et Niyubahwe, 2022).

TABEAU 1. *Caractéristiques sociodémographiques du personnel enseignant répondant (n = 294)*

	N	%
Genre		
Homme	66	22,4 %
Femme	226	76,9 %
Autres	2	0,7 %
Âge		
20 à 29 ans	29	9,9 %
30 à 39 ans	77	26,2 %
40 à 49 ans	110	37,4 %
50 à 59 ans	72	24,5 %
60 ans et plus	6	2,0 %
Nombre d'années d'expérience		
0 à 5 ans	54	18,4 %
6 à 10 ans	41	13,9 %
11 à 15 ans	50	17,0 %
16 à 20 ans	43	14,6 %
20 ans et plus	106	36,1 %
Secteur d'enseignement		
Préscolaire-Primaire	170	57,6 %
Adaptation scolaire	18	6,1 %
Secondaire	76	25,9 %
Adulte (FP et FGA)	24	8,2 %
Autre	6	2 %
Autorisation d'enseigner		
Avec brevet	251	85,4 %
Sans brevet	43	14,6 %

Des 294 personnes enseignantes, 60 ont donné leur accord pour être recontactées dont 13 ont accepté de participer à un groupe de discussion par la suite. Trois sous-groupes ont été formés selon les données d'emploi : les personnes enseignantes expérimentées possédant un brevet d'enseignement ont été réunies dans un premier sous-groupe (n = 5), les personnes enseignantes en insertion professionnelle détenant un brevet d'enseignement ont constitué un deuxième sous-groupe (n = 4) et les personnes enseignantes sans brevet ont été rencontrées dans un troisième sous-groupe (n = 4). La variété des caractéristiques des personnes participantes (genre, expérience, champ d'enseignement) ainsi que la

variété de leurs réponses ont été privilégiées dans la sélection afin de rendre compte de la diversité de certains contextes d'enseignement.

Instruments

Questionnaire

Une équipe paritaire de recherche regroupant autant de personnes chercheuses universitaires (professeure et doctorante) que du milieu de pratique (personnes conseillères pédagogiques) a élaboré le questionnaire en se basant sur des questionnaires existants (Carpentier et al., 2019; Mukamurera et Martineau, 2013). Ce questionnaire a été soumis à une validation par un comité d'experts (Taherdoost, 2016) formé d'une spécialiste de la mesure et de l'évaluation, d'une spécialiste de la différenciation des pratiques éducatives et de trois expertes des milieux de pratique (une enseignante d'expérience, une direction d'école et la directrice des services éducatifs du CSSS).

Le questionnaire comptait 10 items en lien avec la différenciation des pratiques éducatives. Une analyse factorielle exploratoire (Corbière, 2014) a permis de faire ressortir trois dimensions : 1) les besoins liés à la gestion des difficultés d'apprentissage (3 items, $\omega = 0,86$); 2) les besoins liés à l'enseignement différencié (4 items, $\omega = 0,79$); 3) les besoins liés à la gestion des comportements (3 items, $\omega = 0,75$). Les coefficients oméga (ω) de McDonald étant tous supérieurs à 0,75, les dimensions présentent une bonne consistance interne (Béland et al., 2017).

La première dimension regroupe les items qui réfèrent à la gestion des difficultés d'apprentissage des élèves HDAA avec ou sans diagnostic : *Besoin pour répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les EHDA); Besoin pour favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (EHDA); Besoin pour présenter, aux élèves en difficulté, des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.* La deuxième dimension regroupe les items qui relèvent davantage de l'enseignement différencié et de la flexibilité pour soutenir la motivation et l'engagement de tous en classe : *Besoin pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour la matière et le travail scolaire; Besoin pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel; Besoin pour gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage; Besoin pour assurer la différenciation pédagogique.* La troisième dimension relative à la gestion des comportements inclut les items *Besoin*

pour maintenir en classe un climat propice à l'apprentissage, Besoin pour déterminer et appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés et Besoin de recevoir de l'assistance directe (aide).

Focus group

Des groupes de discussion de 60 minutes ont été menés par le personnel de l'équipe de recherche de l'Université de Montréal en suivant un guide d'entretien. Les questions prévues offraient l'occasion de préciser les besoins de soutien, la provenance du soutien ainsi que des pistes de solution concrète pour mieux y répondre. Plusieurs questions présentaient brièvement certains résultats quantitatifs et demandaient des pistes de réflexions et d'explications de ceux-ci.

Méthode d'analyse des données

Les données issues du questionnaire ont été analysées avec SPSS (version 27). À partir des dimensions déterminées, des scores ont été calculés pour chaque personne participante en faisant la moyenne de leur réponse aux items correspondants. Trois choix de réponse étaient offerts pour les items initiaux, soit peu ou pas de besoin (1), un besoin de soutien moyen (2) ou un besoin de soutien élevé (3). Un score général pour les 10 items ainsi qu'un score pour chaque dimension ont été générés. Ces nouvelles variables étant continues, des intervalles ont été formés afin de pouvoir décrire plus simplement les niveaux de besoin de soutien manifesté : alors que le libellé « pas ou peu de besoin de soutien » est attribué pour les scores entre 1 et 1,5, le libellé « besoin de soutien moyen » renvoie aux scores entre 1,51 et 2,49 et le libellé « besoin de soutien important » correspond aux scores entre 2,5 et 3,0.

Des analyses descriptives et non paramétriques ont été effectuées étant donné que les distributions des variables continues ne respectent pas la courbe normale. Pour interpréter ces analyses (test de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis et de Wilcoxon), l'échelle de Cohen (1988) a été utilisée. Un éta carré partiel (η_p^2) avoisinant 0,01 est un effet de petite taille, un résultat atteignant 0,06 indique un effet de taille moyenne et un effet de 0,14 correspond à un effet de grande taille.

Les verbatims des enregistrements des groupes de discussion ont été importés dans NVivo (version 1.6.2) et une analyse thématique, qui consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et,

subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 270) a été effectuée. Une thématisation en continu a été privilégiée. Les codes initiaux référaient aux dimensions de la différenciation des pratiques éducatives et de nouveaux codes ont émergé en cours d'analyse tels que « soutien perçu des enseignants », « provenance du soutien » et « sentiment de compétence » permettant de mieux comprendre certains éléments contextuels entourant les besoins de soutien.

RÉSULTATS

L'analyse des données permet de dégager deux grands constats qui sont développés dans cette section, soit la difficulté persistante ressentie quant à la gestion des difficultés d'apprentissage, ainsi que les besoins plus pressants chez les personnes en situation d'insertion professionnelle.

Les difficultés d'apprentissage avec ou sans diagnostic : un nœud persistant

D'abord, les résultats issus des analyses quantitatives permettent d'identifier les besoins de soutien ressentis par les personnes enseignantes participantes. Un score moyen de 1,79 pour les dix items relatifs à la différenciation des pratiques éducatives (écart-type = 0,50) ressort chez les 292 personnes participantes ayant répondu à l'ensemble de ces items. Plus spécifiquement, le Tableau 2 illustre que la moyenne des besoins liés au soutien à offrir aux élèves en difficultés d'apprentissage est supérieure aux autres dimensions. Un test de Wilcoxon permet de confirmer que cette différence est statistiquement significative tant par rapport aux besoins liés aux pratiques d'enseignement différencié ($Z = 6,79$; $p < 0,001$) que par rapport à ceux liés à la gestion des difficultés comportementales ($Z = 5,05$; $p < 0,001$). En effet, il apparaît que près de 72 % du personnel scolaire répondant expriment un besoin moyen (50,3 %) ou élevé (21,6 %) en lien avec cette dimension.

TABLEAU 2. Moyenne ($\bar{x}$), écart-type (σ) et scores des dimensions des besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives

Dimensions			Besoin de soutien					
			faible		moyen		élevé	
			n	%	n	%	n	%
Gestion des difficultés d'apprentissage	$\bar{x}$	1,924	82	28,1	147	50,3	63	21,6
	σ	0,650						
Pratiques d'enseignement différencié	$\bar{x}$	1,725	132	45,2	124	42,5	36	12,3
	σ	0,524						
Gestion des difficultés comportementales	$\bar{x}$	1,734	125	42,8	128	43,8	39	13,4
	σ	0,581						
Manquant : n = 2 (0,6%)								

Ces résultats résonnent dans les préoccupations nommées par les personnes enseignantes ayant participé aux groupes de discussion puisqu'elles portaient particulièrement sur la gestion des élèves ayant des difficultés importantes ou un trouble d'apprentissage diagnostiqué ainsi que sur la gestion des comportements. Plusieurs décrivent la difficulté à gérer les nombreux plans d'intervention, c'est-à-dire les documents concernant les besoins particuliers des élèves identifiés et les mesures à mettre en place, en mentionnant notamment que « ce n'est pas normal qu'on arrive en 6^e année et que la moitié des élèves de la classe aient des plans d'intervention » (ens_brevet_1). Plusieurs membres du personnel enseignant estiment que cette surabondance de plans d'intervention complexifie leur tâche de planification, d'enseignement et d'évaluation.

Outre les difficultés liées au nombre d'élèves ayant des plans d'intervention, les personnes enseignantes interrogées soulèvent la problématique de la gestion des comportements qui requiert du temps, de l'énergie et de l'attention rendant plus ardue la différenciation auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Plusieurs témoignent de cette problématique en abordant la nécessité d'obtenir du soutien à l'extérieur de la classe et en classe. Une enseignante l'illustre plus précisément en parlant de l'aide nécessaire en classe des PEH (personnes préposées aux élèves handicapés) pour l'organisation des élèves : « Ce serait extrêmement

aidant pour que nous puissions nous occuper de la gestion des difficultés d'apprentissage plutôt que de nous occuper de l'organisation des élèves en tant que tel parce qu'en ce moment, il y a un gros problème au niveau des élèves qui sont désorganisés » (ens_brevet_2). La place prépondérante prise par la gestion des comportements semble nuire aux pratiques d'enseignement différencié ainsi qu'à la gestion des difficultés d'apprentissage. Une enseignante corrobore ce déséquilibre en mentionnant que « ce ne sont pas toujours les élèves tannants qui ont des difficultés d'apprentissage. Souvent ce sont nos petits *low profile* qu'on ne dépiste pas parce que notre attention est malheureusement portée sur celui qui est plus explosif » (ens_brevet_1).

En somme, la gestion de l'hétérogénéité, notamment des difficultés d'apprentissage avec ou sans diagnostic, constitue un des défis centraux de la profession enseignante. Les groupes de discussion ont permis de faire ressortir certains enjeux relatifs à la différenciation des pratiques éducatives tels que la gestion des comportements qui semble représenter un obstacle à la mise en œuvre de pratiques différenciées auprès des élèves en difficulté ainsi que le nombre important d'élèves avec un plan d'intervention dans les classes. Aussi, certains enseignants semblent avoir bénéficié ou aimeraient bénéficier de l'aide de professionnels pour les soutenir relativement à ces enjeux, notamment des orthopédagogues et des personnes conseillères pédagogiques.

Le personnel enseignant en insertion professionnelle : des besoins particulièrement criants

Afin d'examiner si les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives diffèrent en fonction de certaines caractéristiques des personnes enseignantes interrogées, des tests Kruskal-Wallis et Mann-Whitney ont été utilisés. L'expérience et l'autorisation d'enseigner ont ainsi été examinées.

Alors qu'il n'apparaît aucune différence significative par rapport au sexe quant aux trois dimensions de la différenciation des pratiques éducatives, des différences significatives ($p < 0,05$) ressortent au regard des années d'expérience. Ainsi, la tranche d'expérience 0 à 5 ans, correspondant à la période d'insertion professionnelle, se révèle significativement différente par rapport à toutes les autres tranches d'expérience. Puisque ces premiers résultats portent à croire à une différence marquée entre les personnes en situation d'insertion professionnelle et les autres, un test Mann-Whitney a été réalisé en prenant comme premier sous-échantillon les personnes

enseignantes ayant de 0 à 5 ans d'expérience ($n = 54$) et comme deuxième sous échantillon celles ayant plus de 6 ans d'expérience ($n = 238$). Comme en témoigne le Tableau 3, il s'avère que, pour les trois dimensions de la différenciation des pratiques éducatives, celles en insertion professionnelle démontrent significativement plus de besoins de soutien.

TABLEAU 3. Analyse comparative selon l'expérience en enseignement

Dimensions		Année d'expérience		Mann-Whitney	p	η_p^2
		0 à 5	6 et +			
Gestion des difficultés d'apprentissage	Rang moyen	183,19	138,18	4445,000	< 0,001*	0,04
	n	54	238			
Pratiques d'enseignement différencié	Rang moyen	180,60	138,76	4584,500	< 0,001*	0,04
	n	54	238			
Gestion des difficultés comportementales	Rang moyen	193,88	135,75	3867,500	< 0,001*	0,07
	n	54	238			

* $p < 0,05$

Puisque les tailles d'effets sont petites pour les dimensions liées à la gestion des difficultés d'apprentissage ($\eta_p^2 = 0,04$) et aux pratiques d'enseignement différencié ($\eta_p^2 = 0,04$) et moyenne pour la dimension liée à la gestion des difficultés comportementales ($\eta_p^2 = 0,07$), des analyses descriptives (Tableau 4) ont été réalisées pour soutenir les comparaisons.

TABLEAU 4. Analyse descriptive selon l'expérience en enseignement

Dimensions et besoins de soutien		Gestion des difficultés d'apprentissage		Pratiques d'enseignement différencié		Gestion des difficultés comportementales	
		Faible	Moyen ou élevé	Faible	Moyen ou élevé	Faible	Moyen ou élevé
0 à 5 ans ($n = 54$)	%	16,7	83,3	27,8	72,2	20,4	80,1
6 ans et + ($n = 238$)	%	30,7	69,3	49,2	50,8	47,9	52,1

Les analyses descriptives montrent que les personnes enseignantes en insertion professionnelle ressentent systématiquement plus de besoins de soutien que celles expérimentées. Ce constat s'observe pour les trois dimensions étudiées, soit la gestion des difficultés d'apprentissage, les pratiques d'enseignement différencié ainsi que la gestion des difficultés comportementales : les proportions de personnes rapportant des besoins

de soutien moyens ou importants sont respectivement supérieures de 14,0 de 21,4 et de 28,0 points de pourcentage chez les personnes en insertion professionnelle comparativement à leurs collègues plus expérimentés. En revanche, bien que les personnes participantes en début de carrière ressentent plus de besoins de soutien, plus de la moitié de celles qui ont davantage d'expérience ressentent tout de même des besoins de soutien moyen ou important en lien avec les pratiques d'enseignement différencié (50,8 %) et la gestion des difficultés comportementales (52,1 %) et plus du deux tiers en éprouvent avec la gestion des difficultés d'apprentissage (69,3 %). Ainsi, bien que des différences significatives ressortent entre les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives ressentis par les personnes enseignantes en début de carrière et par celles qui ont davantage d'expérience, il demeure que les besoins sont importants pour l'ensemble du personnel enseignant participant.

Le groupe de discussion avec les personnes en situation d'insertion professionnelle a mis en lumière la détresse vécue attribuable, en grande partie, à l'importante quantité de nouveautés et d'inconnus à gérer dans leurs nouvelles fonctions. Plusieurs éléments sont pointés.

D'abord, de nombreux enjeux organisationnels tributaires de l'école (par ex. le fonctionnement du photocopieur ainsi que les systèmes d'absence d'élève et de surveillance école) et tributaires au centre de service scolaire (par ex. le fonctionnement du système de paie et la création des identifiants et des mots de passe) requièrent un temps précieux qui ne peut être investi dans les enjeux de différenciation des pratiques éducatives. Une enseignante en insertion professionnelle résume cette situation en mentionnant que « si j'ai des questions, il faut que je fasse mes démarches soit auprès de la secrétaire ou de la direction de l'école, mais encore plus souvent auprès du centre de service. Honnêtement, je suis tellement dans le jus et ça me fait perdre du temps précieux alors je laisse souvent tomber » (ens_insertion_2). Ainsi, l'appropriation des rouages organisationnels semble créer une surcharge pour plusieurs novices les empêchant parfois de faire toutes les démarches requises pour avoir les informations dont ils et elles ont besoin et les empêchant de se consacrer pleinement au volet pédagogique de leur tâche.

Ensuite, certaines personnes participantes en insertion professionnelle expriment l'angoisse ou l'anxiété que cause la comparaison qu'elles font ou qu'elles ressentent entre leur travail et celui de leurs collègues d'expérience. En plus de la surcharge de travail, certains projets favorisant la différenciation des pratiques éducatives comme le décroisement ou

l'utilisation de différentes modalités d'enseignement (par ex. entretien individuel et atelier) intéressent plusieurs personnes enseignantes en insertion professionnelle, mais nécessitent une collaboration étroite avec leurs collègues ainsi que du temps et de l'énergie qu'elles n'ont pas toujours. Une enseignante affirme à ce sujet « moi ça m'angoisse beaucoup de voir mes collègues qui ont mille-et-un projets qui sont pour l'instant impossibles dans ma réalité » (ens_insertion_5).

Aussi, les novices mentionnent certaines lacunes de la formation initiale au regard de l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Par exemple, une enseignante soulève que « dans le bac on aborde les grandes caractéristiques d'un élève dyslexique ou dysphasique, mais, on aborde trop peu comment intervenir avec ces élèves-là » (ens_insertion_1). Ainsi, de manière générale, la principale critique liée à la formation initiale est que la différenciation est présentée de manière théorique et décontextualisée, ce qui favorise l'acquisition de savoirs plutôt que l'acquisition de savoir-faire qui serait nécessaire pour permettre un réinvestissement en contexte réel.

Pour les soutenir afin de mieux gérer cette hétérogénéité dans l'enseignement, plusieurs membres du personnel enseignant en insertion professionnelle soulèvent l'importance d'avoir tant des collègues d'expérience comme mentors et modèles que des collègues ayant un bagage similaire au leur. À cet effet, la richesse de pouvoir collaborer avec quelqu'un qui partage la même expérience semble favoriser les échanges quant aux inquiétudes ressenties et au défis rencontrés. À ce propos, une participante témoigne que « les enseignantes d'expérience sont de vraies perles comme mentores, mais en même temps, je ne suis pas capable de suivre leur rythme et je n'ai pas autant de matériel qu'elles. Puis, on dirait que la collègue qui est au même niveau que moi, ça nous permet de relativiser ensemble » (ens_insertion_5).

Certaines personnes participantes en situation d'insertion professionnelle estiment recevoir du soutien satisfaisant quant à la différenciation des pratiques éducatives par le personnel professionnel et de soutien de l'école, notamment les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée (TES). Une enseignante témoigne à cet égard « j'ai eu vraiment une collaboration incroyable avec la TES. Je me suis sentie vraiment super bien entourée » (ens_insertion_2). D'autres personnes en insertion professionnelle remarquent que le manque de ressources nuit aux collaborations possibles avec le personnel professionnel et de soutien et ont l'impression que certains, notamment les orthopédagogues et les

psychologues, semblent croire que leur rôle consiste à n'offrir du soutien qu'aux élèves et ne sont pas enclins à en offrir aux personnes enseignantes.

L'analyse de ce groupe de discussion permet donc de mieux comprendre certains éléments qui sont susceptibles d'expliquer les besoins de soutien supérieurs sur toutes les dimensions de la différenciation des pratiques éducatives chez les personnes enseignantes en insertion professionnelle. D'une part, elles sont dans une situation de gestion de la nouveauté et elles expriment ainsi leurs difficultés à tout gérer par la manifestation de besoins importants sur des éléments variés. D'autre part, elles doivent comprendre et intervenir pour la première fois de manière autonome auprès d'élèves qui rencontrent des difficultés importantes. Les échanges de ce groupe de discussion font ressortir une préparation insuffisante à la complexité de la profession enseignante, y compris aux aspects relatifs à la gestion de l'hétérogénéité des classes.

En résumé, les résultats des questionnaires appuyés par l'analyse des groupes de discussion permettent de faire certains constats par rapport aux besoins de soutien relatifs à la différenciation des pratiques éducatives des personnes enseignantes interrogées. D'abord, les besoins de soutien relatifs à la différenciation pour tenir compte des difficultés d'apprentissage semblent plus importants chez une majorité et ressortent comme un enjeu dans les groupes de discussion. Aussi, il semblerait y avoir des besoins significativement supérieurs relativement à toutes les dimensions pour les personnes en situation d'insertion professionnelle par rapport à celles qui ont six ans et plus d'expérience. Les propos tenus dans les groupes de discussion mettent en lumière la difficulté vécue par celles-ci pour s'approprier l'ensemble des facettes de la profession enseignante engendrant ainsi une surcharge importante se traduisant par des besoins de soutien plus élevés. Il importe toutefois de mentionner que les personnes enseignantes chevronnées témoignent tout de même de besoins de soutien moyen ou important pour les trois dimensions de la différenciation des pratiques éducatives.

DISCUSSION / CONCLUSION

Enjeu prioritaire : la gestion des difficultés d'apprentissage

Les besoins relatifs à la différenciation des pratiques éducatives sont abondants tant pour les personnes enseignantes d'expérience que pour celles en insertion professionnelle. Ainsi, bien que ces besoins soient plus présents chez les novices (Brault-Labbé, 2015; Carpentier et al., 2019;

Desmeules et Hamel, 2017; Ingersoll, 2012), ce sont plus de 50 % des membres du personnel enseignant expérimentés qui témoignent avoir des besoins moyens ou élevés en lien avec la gestion des difficultés comportementales et les pratiques d'enseignement différencié. Plus de 70 % de ces mêmes personnes estiment avoir des besoins moyens ou élevés relatifs à la gestion des difficultés d'apprentissage. En lien avec ce dernier aspect, lors des groupes de discussion, les solutions les plus souvent nommées sont associées à une plus grande accessibilité des classes spécialisées, à une diminution du ratio d'élèves par classe ainsi qu'à une augmentation des ressources spécialisées en classe ordinaire. La thèse d'Auclair Tourigny (2017) arrive à des constantes similaires, notamment en ce qui a trait au fait que les pistes de solutions envisagées par les membres du personnel enseignant impliquent majoritairement d'autres ressources qu'eux-mêmes. Ainsi, bien que l'inclusion scolaire ressort positivement dans plusieurs écrits scientifiques (Berzin et al., 2020; Sundqvist et Hannäs, 2021; Woodcock et al., 2022) et soit au cœur de plusieurs mesures ministérielles (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017; MEQ, 2021; UNESCO, 2017), certaines recherches qui ont questionné directement des personnes enseignantes arrivent à des résultats semblables à ceux de la présente étude. Par exemple, celles de Brault-Labbé (2015) revendiquent massivement une augmentation des ressources spécialisées dans les classes et une diminution importante des délais pour les services offerts aux élèves alors que celles interrogées par Boutin et ses collègues (2015) estiment que l'inclusion scolaire « théorique » ne passe pas le test de la réalité. Le manque de soutien pédagogique lié à l'inclusion des élèves HDAA serait une des principales causes du stress professionnel (Curchod-Ruedi et al., 2013) et pourrait entraîner un sentiment d'incompétence, d'impuissance et de culpabilité (Boutin et al., 2015). En somme, il semble y avoir un gouffre qui se creuse entre les recommandations de plusieurs recherches sur l'inclusion scolaire et les besoins ressentis par le personnel enseignant qui est concerné au premier plan. La recherche de Doudin et ses collègues (2009) va jusqu'à mentionner que les personnes enseignantes qui perçoivent l'inclusion scolaire le plus positivement seraient aussi les plus susceptibles d'être à risque d'épuisement professionnel.

Insertion professionnelle : des besoins criants qui s'étirent parfois dans le temps

Les résultats présentés dans cet article, à l'instar de plusieurs autres, témoignent de besoins prioritaires en ce qui a trait à la gestion des difficultés comportementales pour les novices (Auclair Tourigny, 2017;

Carpentier et al., 2019; Duchesnes et Kane, 2010; Ingersoll, 2012). En effet, alors que 29,6 % des personnes enseignantes en insertion professionnelle estiment avoir des besoins élevés en lien avec cet aspect, ce sont seulement 9,7 % des expérimentées qui en pensent autant. Ainsi, 47,9 % de ces enseignants ne ressentent pas ou peu de besoin en lien avec la gestion des difficultés comportementales. Le groupe de discussion composé seulement de personnes en insertion professionnelle cible plusieurs pistes d'explications qui trouvent toutes écho dans la littérature scientifique. D'abord, les personnes enseignantes ont abordé les enjeux administratifs propres à l'insertion professionnelle qui sont très chronophages et limitent le temps qui peut être investi dans la planification et la collaboration : 1) les systèmes d'attribution des contrats qui octroient les classes les plus difficiles aux moins expérimentés; 2) les embauches en cours d'année qui nuisent au développement de liens affectifs; 3) la familiarisation avec les savoirs essentiels liés aux horaires de classe, de surveillance et des spécialistes, au fonctionnement du photocopieur, à l'obtention de code d'accès, etc. (Auclair Tourigny, 2017; Desmeules et Hamel, 2017; Forseille et Raptis, 2016; Ingersoll, 2012). Ces enjeux nécessitent un temps précieux, des appels et des demandes pendant l'heure du diner, les périodes libres et les récréations, temps qui pourrait être plutôt utilisé pour se ressourcer, collaborer, planifier, etc. De surcroît, la surcharge cognitive vécue par l'appropriation et la réalisation des tâches administratives est susceptible de rendre plus ardue la mobilisation pour résoudre les enjeux vécus.

Dans un autre ordre d'idée, les besoins liés à la gestion des difficultés d'apprentissage semblent importants tant pour les personnes enseignantes en insertion professionnelle (83,3 % ressentent un besoin moyen ou élevé) que pour celles expérimentées (69,3 % ressentent un besoin moyen ou élevé). Ainsi, alors que près de 50 % des personnes enseignantes qui ont 6 ans et plus d'expérience éprouvent peu ou pas de besoins liés à la gestion des difficultés comportementales, cette donnée chute à 30,7 % pour les besoins liés aux difficultés d'apprentissage. Les données de Houlford et Sauvé (2010) quant au stress ressenti par le personnel enseignant en lien avec la gestion des difficultés d'apprentissage montrent que le niveau de stress perçu par les novices est similaire à celui ressenti par les expérimentés (plus de 15 ans d'expérience dans cette étude). Ainsi, les personnes enseignantes en insertion professionnelle et celles expérimentées ressentiraient un stress semblable, ce que nos données peuvent partiellement expliquer. Par ailleurs, d'aucuns s'entendent pour dire que la pratique enseignante s'est complexifiée au cours des deux dernières décennies à cause notamment d'une augmentation du nombre

d'élèves, HDAA ou non, qui rencontrent des difficultés d'apprentissage (Auclair Tourigny, 2017; Boutin et al., 2015; Sauvé, 2012). En effet, selon les données fournies par le MEQ (2021), il y avait 12,7 % d'élèves HDAA intégrés en classes ordinaires dans le secteur jeune en 2001, ils et elles représentaient 16,3 % en 2012 et 22,4 % en 2021.

Pour conclure, il semble indispensable, à la lumière de ces résultats et de ces constats, de remettre en question et d'améliorer l'offre de soutien relative à la différenciation des pratiques éducatives, principalement au regard des difficultés d'apprentissage. À cet égard, tant les responsables de l'organisation scolaire que les personnes impliquées dans la formation initiale et continue doivent se mobiliser pour soutenir le personnel enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité.

RÉFÉRENCES

- Aloe, A. M., Amo, L. C. et Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle*. [Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11067>
- Beland, S., Cousineau, D. et Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 791-804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, (59), 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Berzin, C., Monchaux, P. et Ibernou, L. (2020). De l'intégration à l'inclusion, quelles évolutions des pratiques enseignantes? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(2), 13-23. <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-2-page-13.htm>
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ). Rapport de recherche adressé à la Fédération autonome de l'enseignement*. Université du Québec à Montréal.
- Brault-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors. Rapport de recherche, Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II*. Fonds de recherche Société et Culture du Québec, Canada.

Carpentier, G. et Villeneuve-Lapointe, M. (2019). L'enseignement différencié. Dans K. Nunès et J. Rivard (dir.), *Comprendre la douance* (p. 180-194). Les Éditions de l'Homme.

Carpentier, G., Levasseur, C., Sauvageau, C., Sirard, A., Laverdière-Boivin, A., Ricard, D., Riopel, J. et Tilly-Dion, L. (2023). *Rapport sur les besoins de soutien et les pratiques collaboratives du personnel enseignant et non enseignant et sur le sentiment d'efficacité personnel en gestion de classe du personnel enseignant du centre de service scolaire des Samares*. Rapport soumis au Comité d'engagement pour la réussite des élèves.

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Type de besoins de soutien et perception du soutien reçu. Pourquoi les enseignants en insertion professionnelle ne se sentent pas assez soutenus? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux M. et Lakhal, S. (2019). Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics. *McGill Journal of Education*, 54(3), 582-603. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9682>

Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M. et Montesinos-Gelet, I., (2022). Des principes à privilégier pour enseigner à lire et à écrire. Dans I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire* (p. 22-38). Chenelière Éducation.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e édition). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Corbière. (2014). Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires : Illustration à l'aide de données recueillies sur l'estime de soi en tant que travailleur. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>

Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35. https://formation-profession.org/files/numeros/18/v25_n03_427.pdf

Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 11-31. https://revuedeshep.ch/pdf/09/2_doudin.pdf

Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>

Forseille, A. et Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers. *Teaching and teacher education*, 59, 239-246. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.013>

Gagnon, M.-A. (2019, 25 septembre). Toujours aussi peu d'hommes enseignants. *Le journal de Québec* <https://www.journaldequebec.com/2019/09/25/toujours-aussi-peu-dhommes-enseignants>

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>

- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 26(3), 3-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.478>
- Girouard-Gagné, M. (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18356>
- Gremion, F. et Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et socialisation*, (59), 1-13. <https://doi.org/10.4000/edso.13775>
- Guével, M.-R. et Pommier, J. (2012). Recherche par les méthodes mixtes en santé publique : enjeux et illustration. *Santé publique*, 24(1), 23-38. <https://doi.org/10.3917/spub.121.0023>
- Hall, K. et Brosnan, S. F. (2017). Cooperation and deception in primates. *Infant Behavior and Development*, 48, 38-44. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.11.007>
- Hochberg, E. D., Desimone, L. M., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R. et Johnson, L. J. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 70-72. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0031721715583968>
- Houfourt, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École Nationale d'Administration publique du Québec. [https://www.psychanalyse.com/pdf/SANTE%20PSYCHOLOGIQUE%20DES%20ENSEIGNANT%202010%20\(82%20Pages%20-%204,1%20Mo\).pdf](https://www.psychanalyse.com/pdf/SANTE%20PSYCHOLOGIQUE%20DES%20ENSEIGNANT%202010%20(82%20Pages%20-%204,1%20Mo).pdf)
- Ingersoll, R.-M. (2012). Beginning teacher induction. What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172171209300811>
- Leclerc, L. (2020). Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 59-77.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et Profession*, 21(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Maltais, S., Auclair, I. et Brière, S. (2021). Les entretiens de groupe. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 319-338). Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Ministère de l'Éducation du Manitoba (2006). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves*. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique, soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.

- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2017). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Montesinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K. et Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Letttrure*, 1, 43-59. <http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Letttrure43.pdf>
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2013). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants du Québec. Questionnaire utilisé dans le cadre d'une recherche financée par le CRSH*.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives* (p.190-237). Les éditions JFD.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 43 (2), 127-144. <https://doi.org/10.7202/1017286ar>
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Presses universitaires de France.
- Provenzo Jr, E. F. (2009). Friedrich Froebel's gifts: Connecting the spiritual and aesthetic to the real world of play and learning. *American journal of play*, 2(1), 85-99. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069222>
- Prud'Homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, (p.123-137). DeBoeck Supérieur.
- Ruiller, C. (2008). *Le soutien social au travail : conceptualisation, mesure et influence sur l'épuisement professionnel et l'implication organisationnelle : Étude d'un cas hospitalier*. [thèse de doctorat, Université Rennes 1]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00523398/>
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>
- Sirois, G. et Niyubahwe, A. (2022). Enseignants non légalement qualifiés dans nos écoles: quelles solutions? *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/2022/04/24/enseignants-non-legalement-qualifies-dans-nos-ecoles-queelles-solutions-33d91db5943c91895d83a78895a8c253>
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *American educational research journal*, 50(2). <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Sundqvist, C. et Hannås, B. M. (2021). Same vision-different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European journal of special needs education*, 36(5), 686-699. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Taherdoost, H. (2016). Validité et fiabilité de l'instrument de recherche. Comment tester la validation d'un questionnaire/enquête dans une recherche. *Journal international de recherche universitaire en gestion*, 5(3), 28-36. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205040v>

- Tapin, G., Verret, C., Caplette-Charette, A., Grenier, J. et Chaubet, P. (2018). Différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 9(2), 1-23.
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. PUQ.
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000025938>
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2006-11044-000.pdf>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. et Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

GENEVIÈVE CARPENTIER est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et cotitulaire de la Chaire de recherche CADENCE. Ses travaux portent sur le processus d'apprentissage et sa durabilité, les pratiques d'enseignement qui le soutiennent ainsi que le développement professionnel du personnel éducatif. Elle étudie notamment le phénomène de l'oubli et les conditions qui permettent de soutenir des apprentissages durables, chez les élèves comme chez les personnes qui œuvrent en éducation. Ses recherches s'inscrivent principalement dans des démarches collaboratives réunissant les milieux scientifique et pratique. genevieve.carpentier@umontreal.ca

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ est professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle se consacre à l'évaluation inclusive et différenciée en soutien aux apprentissages à tous les ordres d'enseignement. Ses travaux visent à documenter les pratiques évaluatives existantes et à en développer de nouvelles, plus inclusives et différenciées. Engagée dans une démarche participative, elle s'intéresse au développement professionnel du personnel enseignant et à la création d'outils concrets pour favoriser le déploiement de pratiques évaluatives véritablement inclusives. myriam.girouard-gagne@uqtr.ca

ANICK SIRARD est conseillère pédagogique au Centre de services scolaires des Samares et cotitulaire de la Chaire de recherche CADENCE. Après plus de dix ans d'enseignement du français au secondaire, elle s'est tournée vers l'accompagnement du personnel éducatif et le développement professionnel. Ses travaux et ses collaborations portent notamment sur le processus d'apprentissage et sa durabilité, les pratiques d'enseignement qui le soutiennent ainsi que le développement professionnel. Elle s'intéresse particulièrement au rapprochement entre les milieux scientifique et pratique et à la mobilisation de connaissances issues à la fois de la recherche et de l'expérience du terrain. Ses

engagements s'inscrivent dans une perspective collaborative visant à soutenir l'évolution des pratiques. anick.sirard001@cssamares.qc.ca

GENEVIEVE CARPENTIER is a professor in the Department of Psychopedagogy and Andragogy at the Université de Montréal and co-chair of CADENCE Research. Her work focuses on the learning process and its sustainability, the teaching practices that support it, and the professional development of educational staff. She is particularly interested in the phenomenon of forgetting and in the conditions that support sustainable learning, both among students and among people working in education. Her research is primarily grounded in collaborative approaches that bring together scientific and practice-based communities. genevieve.carpentier@umontreal.ca

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ is a professor in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. She is dedicated to inclusive and differentiated assessment for learning at all levels of education. Her work aims to document existing assessment practices and to develop new ones that are more inclusive and differentiated. Committed to a participatory approach, she is interested in the professional development of teaching staff and in creating concrete tools to promote the use of truly inclusive assessment practices. myriam.girouard-gagne@uqtr.ca

ANICK SIRARD is an educational consultant at the Centre de services scolaires des Samares and co-chair of CADENCE Research. After more than ten years teaching French at the secondary level, she turned to supporting educational staff and professional development. Her work and collaborations focus on the learning process and its sustainability, the teaching practices that support it, and professional development. She is particularly interested in bridging scientific and practice-based communities and in mobilizing knowledge drawn from both research and field experience. Her work is grounded in a collaborative perspective aimed at supporting the development of professional practices. anick.sirard001@cssamares.qc.ca

WHO THRIVES, WHO STRUGGLES? SCHOOL-TO-WORK TRANSITION AMONG VOCATIONAL TRAINING STUDENTS BEFORE AND DURING THE COVID-19 PANDEMIC

IBTISSEM BEN ALAYA, MARIE-PIER PETIT *Université du Québec à Montréal*

KALEE DE FRANCE, ERIN T. BARKER, DALE M. STACK *Concordia University*

CATHERINE CIMON-PAQUET, MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU *Université du Québec à Montréal*

Article History: Submitted 05 Jul 2022 | Accepted 02 Mar 2024 | Published dd Sept 2026

ABSTRACT. The COVID-19 pandemic may have increased the challenges faced by vocational training (VT) students. Thus, we examined the moderating effect of support-seeking tendencies on the association between context (pre-pandemic or pandemic) and VT students' adjustment in the school-to-work transition. Participants ($n = 109$, M age = 21.59 years) completed a survey during their training (T1, pre-pandemic) and after ending their training (T2). For some, T2 occurred pre-pandemic ($n = 77$), while others completed T2 during the pandemic ($n = 32$). Among participants who were reluctant to seek support at T1, those who experienced a school-to-work transition before the pandemic encountered more difficulties in adjusting to the transition, while those who experienced this transition during the pandemic were better adjusted.

QUI RÉUSSIT, QUI ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS? LA TRANSITION VERS LE MARCHÉ DU TRAVAIL DES ÉLÈVES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AVANT ET PENDANT LA PANDÉMIE DE COVID-19

RÉSUMÉ. Cette étude explore l'effet modérateur de la tendance à rechercher du soutien sur l'association entre le contexte de la transition école-travail (pré-pandémie ou pandémie) et l'ajustement des élèves en formation professionnelle durant cette transition. Les participant·e·s ($n = 109$, âge moyen = 21,59 ans) ont répondu à une enquête pendant leur formation (T1, pré-pandémie) et après l'avoir terminée (T2). Certain·es ont complété le T2 avant la pandémie ($n = 77$), alors que d'autres l'ont complété pendant

© 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° 3 SUMMER 2026
DOI: <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v60i3.10203>

celle-ci ($n = 32$). Parmi les individus qui étaient réticents à chercher du soutien au T1, ceux qui ont vécu leur transition avant la pandémie présentaient davantage de difficultés d'adaptation, alors que les personnes ayant vécu cette transition pendant la pandémie étaient mieux adaptées.

On March 11, 2020, the World Health Organization (WHO) announced a global pandemic due to the spread of a novel coronavirus and its associated disease COVID-19 (Xiong et al., 2020). An increase in psychological distress was recorded among the general population, and an urgent call was made for more attention to public mental health (Xiong et al., 2020). The situation evolved rapidly and while it negatively impacted all sectors of life (e.g., tourism, the economy, and health; Goghari et al., 2020), education and training were among those areas most affected. Total closure of universities and training centers, in both public and private sectors, was imposed. There was an urgent need to replace traditional classroom teaching with distance training to ensure pedagogical continuity (Rachid, 2020). These drastic measures influenced how teachers and students interacted and socialized with each other (Elmer et al., 2020). Teachers and education officials had to adapt to the rapid changes associated with COVID-19 and find the most appropriate responses, operating without pre-established guidelines (Reimers et al., 2020).

Although the disruptions caused by COVID-19 affected students of all ages, a Statistics Canada survey at the onset of the pandemic revealed that youth aged 15 to 24 had among the highest levels of mental health difficulties when compared to both their older and younger counterparts (Findlay et al., 2020) (see Figure 1). Prevented from accessing their usual social environment and forced to find ways to cope with isolation and social distancing, young adults' well-being seemed to be particularly affected (Singh et al., 2020). Emerging adults who were pursuing their education were forced to leave their structured educational settings for long periods, lost their daily routines, and had to adapt to remote interactions with teachers, classmates, and friends (Lee, 2020). Similar findings regarding psychological distress in this age group have also been reported in Spain (Odrizola-González et al., 2020) and the United States (Czeisler et al., 2020).

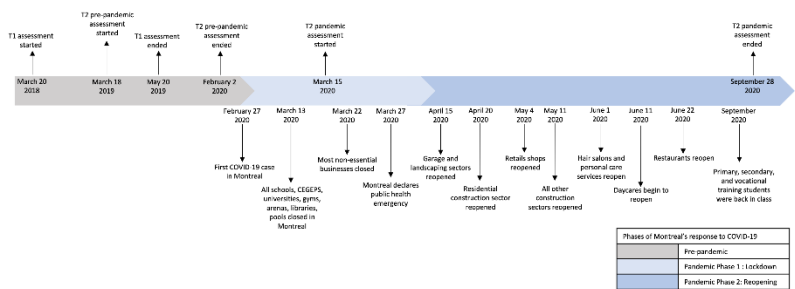


FIGURE 1. Timeline of the pandemic milestones in the province of Quebec

Most individuals in this age range (15 to 24 years) are looking for work, are employed, or are attending post-secondary or vocational training programs. A large number of emerging adults are enrolled in training programs. According to the Ministry of Education, every year in the province of Quebec (Canada), approximately 70,000 adults aged 18 to 29 are enrolled in vocational training (MEES, 2020), which consists of short programs (6 to 18 months). Vocational training students generally represent a vulnerable clientele, often experiencing academic difficulties that tend to persist over time (Mazalon et al., 2016). Moreover, many students experience anxiety and depressive symptoms as well as financial stress (Beaucher et al., 2021; Villemagne & Myre-Bisaillon, 2015). Considering that many vocational training students were already in a vulnerable situation at the onset of the pandemic, it was anticipated that they would experience more pandemic-related difficulties than the rest of the population.

According to resilience theory, an individual's ability to adapt to new circumstances not only depends on their own competence and strengths but also on their ability to obtain support from their social environment (Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Resilience is thus a dynamic process that can be indirectly observed through individuals' successful adjustment to a new situation. Personal characteristics and social resources that help individuals achieve positive outcomes while going through a challenging situation are known as "protective factors" (Masten & Motti-Stefanidi, 2020). In the case of vocational training students, seeking social support may be a critical strategy for achieving success, especially given the challenging situation of transitioning from school to work (Demaray et al., 2005). Support-seeking is an individual behavior that can help locate resources from one's surrounding environment (Feeney & Collins, 2015).

This concept thus captures the intersection between individual competence and external resources which is central to resilience theory (Masten & Motti-Stefanidi, 2020).

During the pandemic, seeking social support was a particularly important protective factor for vocational training students. Specifically, their ability to cope and display resilience through this international crisis required special efforts because of the disruption in their usual social contacts. The current study examined the moderating (i.e., protective) effect of the support-seeking tendencies of vocational training students, as measured during their pre-pandemic studies, looking at the association between the context in which their school-to-work transition was assessed (before or during the pandemic; independent variable) and their adjustment to this transition (dependent variable; see Figure 2).

This study aimed to address the following questions: Do students who have a strong tendency to seek social support achieve a more successful transition from school to work than those who do not display this tendency? Is the tendency to seek social support especially important when students experience the school-to-work transition during a major crisis like the COVID-19 pandemic? We hypothesized that having a strong tendency to seek support when facing difficulties while enrolled in a vocational training program would act as a protective factor. As such, support-seeking should promote students' resiliency when transitioning to work, especially in the pandemic context.

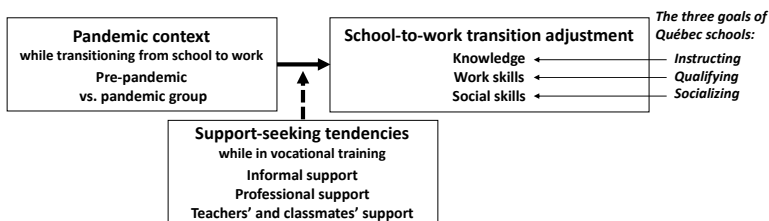


FIGURE 2. Interaction between pandemic context and support-seeking tendencies at T1 predicting dimensions of school-to-work adjustment at T2

METHOD

Participants and procedure

Between March 2018 and May 2019, we recruited a cohort of vocational training students in the province of Quebec (Time 1; T1). We followed up

with participants (Time 2; T2) to assess their school-to-work adjustment about six months after the end of their studies. This follow-up phase began in March 2019. Because the pandemic hit the province during our T2 assessment period, we were able to assess whether the school-to-work transition was more challenging for participants who completed T2 during the pandemic, as compared to those who completed T2 before the pandemic.

The sample consisted of 109 adults aged 18–29 ($M = 21.59$ years, $SD = 2.71$; 78 women and 31 men) from 13 vocational training centers. The targeted sample size at the study onset ($n = 200$) was determined using a power analysis with an anticipated 25% attrition rate from T1 to T2. Because this study focused on the school-to-work transition of emerging adults specifically, only participants in the 18–29 age range were retained. In addition, we restricted our analyses to participants who had completed their schooling within six months of the pandemic onset. Students were enrolled in a variety of programs (e.g., secretarial studies, hairdressing, welding and fitting, professional cooking). At T1, questionnaires were administered in classes within the first half of their program. T2 data were collected after exiting their program (86% after graduating, and 14% after dropping out), either online via the LimeSurvey platform (90%) or via a phone interview (10%). We used March 11, 2020, as marking the beginning of the pandemic in Quebec (see Figure 1). Seventy-one percent of our participants were part of the pre-pandemic group (T2 completed between March 18, 2019 and February 2, 2020), and 29% were in the pandemic group (T2 completed between March 15, 2020 and September 28, 2020).

Measures

Main variables

Support-Seeking Tendencies (T1; moderator). We translated the General Help-Seeking Questionnaire (GHSQ; Rickwood et al., 2005) into French and adapted it to the vocational training setting. The questionnaire was used to assess participants' intentions to seek support from various sources within the next four weeks if they encountered personal or school issues. Sources of support specific to the vocational school context were added (i.e., teachers, other professionals from the vocational training center, classmates). Participants responded on a Likert scale from 1 (extremely unlikely) to 7 (extremely likely). To determine whether sources of support could be grouped into meaningful categories, we conducted an exploratory factor analysis using the IBM Statistical Package for the Social Sciences

(SPSS, version 27). Principal axis factoring with Varimax rotation was used to identify underlying factors that accounted for the shared variance among the items. Three factors emerged from this analysis. Each factor was interpreted and named based on the content of the items that showed the strongest associations with that factor, as indicated by their factor loadings. The first factor was called *informal support* (partner, friends, parents, other family members), the second factor was called *professional support* (mental health professional, physician/general practitioner, other professionals at vocational training center, phone helpline), and the last one was called *teachers' and classmates' support*. Factor loadings for each item are provided in Table 1. Scores on items within each category of support were averaged.

TABLE 1. *Factor loadings of the adapted general help-seeking questionnaire items*

	Professional support	Informal support	Teachers' & classmates' support
	Factor loadings	Factor loadings	Factor loadings
Mental health professional (e.g., psychologist, psychiatrist, career counsellor)	.766	.077	-.051
Physician/General Practitioner	.652	.104	.126
Professionals at vocational training center (e.g., social worker, resource teacher, principal)	.554	.041	.276
Phone helpline	.545	.060	.006
Parents	.101	.698	.065
Other family members	.164	.524	.107
Friends (excluding family)	.099	.459	.325
Partner	.020	.312	.053
Other vocational training students	.058	.258	.597
Teacher	.520	.112	.572

Pandemic Context (T2; independent variable). This variable reflects whether participants completed the T2 assessment before or during the COVID-19 pandemic (0 = pre-pandemic; 1 = during the pandemic).

School-to-work Transition Adjustment (T2; dependent variable). Defining adjustment in the school-to-work transition is complex because it is a multifaceted construct. Thus, we anchored our conceptualization in the Policy on Educational Success, published by the Government of Quebec (2017). According to this policy, Quebec schools must play three complementary roles: (a) provide instruction that fosters students' learning and intellectual development, (b) provide qualifications that will enable

students to play a useful role in the workplace, and (c) socialize youth and prepare them to live and work harmoniously with others (see Figure 2). To measure these three complementary roles in vocational training populations, we used a validated questionnaire developed by our team (Author). This questionnaire had three dimensions that represent the three complementary roles of Quebec schools, that is, promoting students' *knowledge* (4 items; $\omega = .65$; e.g., "I understand the concepts taught during my vocational training program," "I can explain concepts related to my career"), *work skills* (10 items; $\omega = .87$; e.g., "My training helps me do tasks at work," "With my training, I can easily face new challenges at work"), and *social skills* (10 items; $\omega = .85$; e.g., "I am good at conflict resolution," "I can work as a team"). Only participants who were employed at T2 completed the work skills dimension (84%, $n = 91$). Responses were given on a Likert scale, from 1 (hardly ever) to 6 (nearly always). Scores of items within each dimension were averaged.

Control variables

Demographics (T1). Participants reported on their gender (0 = Men; 1 = Women) and age was computed using their birth date.

School performance (T1). Participants were asked to compare their school performance with their classmates, from 1 (I am among the worst) to 5 (I am among the best). Due to some low cell sizes, a dichotomized score was created: (0) Among the worst/Below the average/In the average, (1) Above the average/Among the best.

Program completion (T2). Participants reported whether they had completed their vocational training program (0 = Dropped out; 1 = Graduated).

Job relatedness to program (T2). Employed participants were asked about how much their current job was related to their vocational training program, from 1 (Not at all) to 4 (A lot). A dichotomized score was created: (0) Not at all/A little bit, (1) Fairly/A lot.

Statistical analyses

We tested moderation effects (see Figure 2) using the SPSS Process 3.5 macro (Hayes, 2017). Linear regression analyses were conducted with school-to-work transition adjustment at T2 as the dependent variable (DV), pandemic context as the independent variable (IV), and support-seeking tendencies at T1 as the continuous moderator. Separate models were tested for the three dimensions of school-to-work transition

adjustment (knowledge, work skills, social skills) and the three types of support (informal support, professional support, teachers' and classmates' support), for a total of nine models. Models were run controlling for gender, age, graduation from vocational training program (versus dropping out of the program), and job relatedness to the program. For analyses involving the knowledge dimension of the DV, we also controlled for self-reported school performance at T1. Control variables were chosen based on their theoretical or empirical associations with school-to-work transition adjustment. The results presented below were later confirmed in models without covariates. As recommended by Hayes (2017), significant interactions were probed by testing the conditional effects of pandemic groups (IV) at three percentiles of support-seeking tendencies (16th, 50th, 84th).

RESULTS

Preliminary analyses

Before conducting the main analyses, outliers were replaced by the next highest/lowest value that was not an outlier. This was the case for two participants with the highest scores on the professional support subscale of the IV and for five participants with the lowest scores on the social skills subscales of the DV. The study results were subsequently confirmed using the original scores. All models met assumptions for normality of residuals and homoscedasticity, so none of the variables were transformed. In Table 2, proportions, means, and standard deviations are reported separately for the pre-pandemic and pandemic groups, and correlations between study variables are reported in Table 3. Chi-square analyses and t-tests showed that participants from the pandemic group were more likely to be women, $\chi^2 = 5.66, p = .017$, to report average/below-average school performance at T1, $\chi^2 = 5.46, p = .019$, and to seek out professional support at T1, $t(46.395) = -2.66, p = .011$, as compared to pre-pandemic participants. (Note that T1 variables were measured before the pandemic onset for both groups.) The two groups did not differ significantly on any other study variables.

TABLE 2. Proportions, means, and standard deviations for the study variables for the pre-pandemic and pandemic groups

	Pre-pandemic (n = 77)	Pandemic (n = 32)
	% (n) / M (SD)	% (n) / M (SD)
Gender (women)	64.9% (50)	87.5% (28)
Age	21.89 (2.75)	20.85 (2.85)
School performance at T1 (Above average)	51.9% (40)	28.1% (9)
Program completed	87.0% (67)	84.4% (27)
Job relatedness to program (fairly/a lot)	66.2% (51)	50.0% (16)
Informal support	4.68 (1.31)	4.37 (1.55)
Professional support	2.27 (1.06)	3.00 (1.40)
Teachers' & classmates' support	3.75 (1.69)	3.90 (1.58)
Knowledge	4.90 (.82)	4.68 (.85)
Work skills	4.94 (.90)	4.74 (1.03)
Social skills	4.95 (.68)	4.96 (.71)

TABLE 3. Correlations for the study variables for the pre-pandemic and pandemic groups

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Gender (women)	-	-.05	.03	.10	-.29	.20	.14	.25	-.29	-.45*	-.13
2. Age	-.20	-	-.25	-.12	-.17	-.04	.33	.19	-.12	-.35	-.03
3. School performance	-.07	-.04	-	.27	.18	-.08	-.13	-.07	.29	.38	.06
4. Program completed	.09	.09	.18	-	.21	.03	-.06	.18	.37*	.26	.06
5. Job relatedness to program (fairly/a lot)	.17	.17	.20	.49**	-	.11	-.07	.06	.75**	.71**	.29
6. Informal support	.11	.26*	.07	-.01	.14	-	.20	.57**	-.00	.02	-.03
7. Professional support	.10	.24*	.08	.02	-.30	.23*	-	.22	-.17	-.65**	-.47**
8. Teachers' & classmates' support	.23*	.16	.11	-.22	-.19	.33**	.38**	-	-.51**	-.26	-.28
9. Knowledge	-.20	.13	.49**	.26*	.34**	-.01	.10	.14	-	.68**	.32
10. Work skills	-.32*	.30*	.15	.23	.50**	.24	.10	-.03	.32*	-	.50*
11. Social skills	-.04	.25*	.16	.09	.32*	.29*	.14	.11	.38**	.44**	-

Note. Correlations for the pre-pandemic group appear below the diagonal and above the diagonal for the pandemic group. * $p < .05$. ** $p < .01$

Main analyses

Table 4 shows the main effects, interaction effects, and conditional effects obtained in the nine models tested (3 dimensions of school-to-work transition adjustment X 3 types of support). Only one main effect was significant, showing that the tendency to seek support from an informal network predicted higher social skills during the school-to-work transition across the full sample (both in the pre-pandemic and pandemic groups). The study hypotheses were tested using the interaction effects. Three significant interactions emerged. First, the association between the pandemic context and the knowledge outcome was moderated by students' tendencies to seek support from teachers and classmates. Second, the association between pandemic context and work skills was moderated by professional support-seeking. Lastly, a significant interaction effect between the pandemic context and the tendency to seek support from professionals was found with the social skills outcome. No significant interaction effect involving informal support-seeking was revealed. In addition, no main effect of the pandemic context and support-seeking emerged, except for informal support-seeking which was positively associated with social skills.

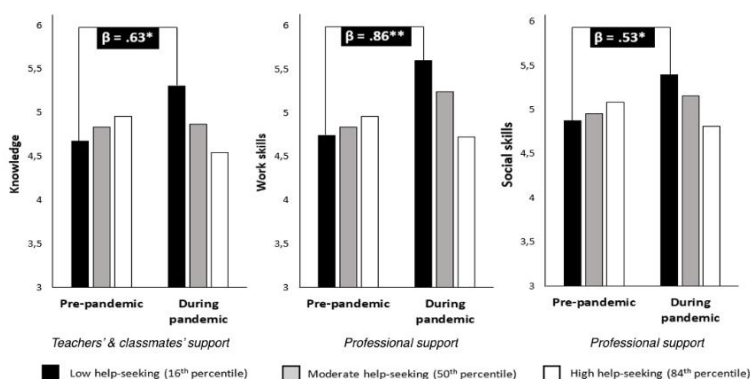
TABLE 4. Coefficients for main effects, interaction effects, and conditional effects for the adjusted models

	Knowledge		Work skills		Social skills	
	β	R ²	β	R ²	β	R ²
Informal support		.38***		.42***		.18*
Pandemic context	.09		.20		.05	
Informal support	-.02		.15		.15*	
Informal support x Pandemic	.02		-.17		-.20	
Professional support		.40***		.45***		.18*
Pandemic context	.06		.31		.13	
Professional support	.12		.08		.08	
Professional support x Pandemic	-.14		-.38**		-.28*	
Teachers' and classmates' support		.44***		.40***		.16*
Pandemic context	.10		.20		.08	
Teachers' and classmates' support	.08		-.00		.04	
Teachers' and classmates' support x Pandemic	-.30**		-.07		-.18	
Conditional effects of significant interactions						
<i>Professional support</i>						
Low support-seeking (16th percentile)			.86**		.53*	
Moderate support-seeking (50th percentile)			.40		.20	
High support-seeking (84th percentile)			-.24		-.27	
<i>Teachers' and classmates' support</i>						
Low support-seeking (16th percentile)	.63*					
Moderate support-seeking (50th percentile)	.03					
High support-seeking (84th percentile)	-.42					

Note. All models were adjusted for gender, age, program completion, and job relatedness to the program. When using the Knowledge dimension as a dependent variable, we additionally adjusted for prior school performance. For all models, the bootstrap technique using 5000 samples was applied. For the pandemic context, pre-pandemic was coded 0 and pandemic was coded 1.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Figure 3 illustrates the conditional effects for the significant interactions. Pre-pandemic and pandemic groups differed on school-to-work transition adjustment only for participants who reported low support-seeking tendencies before the pandemic. Contrary to expectations, a low tendency to seek support from teachers and classmates was associated with higher knowledge scores in the pandemic group than in the pre-pandemic group. Similarly, a low tendency to seek professional support was associated with higher work skills and social skills scores in the pandemic group than in the pre-pandemic group.



Note. $^*p < .05$. $^{**}p < .01$.

FIGURE 3. Interaction between pandemic context and support-seeking tendencies at T1 predicting dimensions of school-to-work adjustment at T2

DISCUSSION

Resiliency is the process through which individuals successfully adapt to changing circumstances, by combining their inner resources with the seeking and obtaining of support from their social environment (Masten & Motti-Stefanidi, 2020). The COVID-19 pandemic offered an ideal situation in which to test whether support-seeking would bolster vocational students' resiliency, and thus act as a protective factor that would facilitate the successful adjustment for those who were experiencing their school-to-work transition during this crisis.

This study was thus designed to test the hypothesis that support-seeking would be a protective factor for vocational training students who were transitioning from school to work during the challenging context of the COVID-19 pandemic. We hypothesized that a high tendency to seek

support would help participants be resilient in the face of the pandemic and contribute to a more successful transition from school to work. Rather, participants with a low tendency to seek support from professionals, teachers, and classmates while they were in school adjusted better to the school-to-work transition if they were in the pandemic group as compared to the pre-pandemic group. Possible explanations may be found in results from studies that highlight autonomy as a factor that promotes successful remote work (Allen et al., 2015; Brunelle, 2010). As further discussed below, it seems that social distancing due to the pandemic could make autonomous individuals feel competent during their school-to-work transition, as they coped better than their peers who normally would tend to rely on their network to help them get through challenging times. Another possible explanation inspired by the work of Lewis et al. (2014) on distance learning indicates that many students appreciated the opportunity to study at their own pace and get ahead in their work. These students in particular may have seen distance learning as a stimulating challenge and appreciated the autonomy granted by a situation wherein they took on responsibility for their own learning and time management. The development of such organizational skills may have also contributed to their sense of competence.

Support-seeking from classmates and teachers

Starting in adolescence and throughout emerging adulthood, one of the most noticeable social changes for young people is their moving away from their parents to become closer to their peers. Youth who are enrolled in educational programs spend a large part of their daytime in their school environment, such that teachers and classmates may also become among their closest social resources and exert a strong influence on them (Lebacqz et al., 2019).

In the present study, for individuals who did not tend to seek much support from teachers and classmates while in school, experiencing the school-to-work transition during the pandemic was associated with higher self-reported mastery of the knowledge relevant to one's profession than for those in the pre-pandemic group. This result contrasts with previous research carried out outside of the pandemic context with elementary, secondary, and college students, wherein seeking out support from teachers and classmates is associated with academic success (Auerbach et al., 2011; Calarco, 2011; Estell & Perdue, 2013). However, according to Rickwood et al. (2005), students between the ages of 14 and 24 are more likely to seek support from their informal network than from teachers. Thus, perhaps participants who had a low tendency to rely on their

teachers during their studies had already developed stronger self-reliance, resourcefulness, and an ability to rely on their informal network, such that they were better prepared for a transition to the workplace. This resourcefulness may have been especially valuable in the pandemic context, which disrupted interactions with one's formal social support network.

Support-seeking from professionals

Among participants with a low tendency to seek support from professionals while in school, those who completed our assessment on their school-to-work transition during the pandemic reported having higher levels of work skills and social skills than their counterparts who reported on those outcomes before the pandemic. According to Calarco (2011), young adults living in difficult socioeconomic conditions are less likely to reach out for professional support than those who come from higher socioeconomic backgrounds. Considering that many vocational training students come from disadvantaged backgrounds (Masdonati et al., 2015), we hypothesize that some students had already developed alternative coping strategies instead of seeking out professional help for their difficulties. With the pandemic restricting access to professional care (Ammi, 2020), participants who relied on other coping strategies may have been the most resilient during the pandemic.

Informal support-seeking

When designing the study, we put forward a preliminary question as to whether students who have a strong tendency to seek social support achieve a more successful transition from school to work than their peers in general (regardless of the pandemic context). Based on the results, the answer to this question seems to be positive, at least when considering informal support and the social skills outcome. In fact, the tendency to seek help from one's informal network did not moderate the association between the pandemic context and participants' adjustment in the school-to-work transition. Nevertheless, we observed that informal support had a significant main effect when predicting the social skills aspect of school-to-work adjustment. A possible explanation for this finding could be that informal support remained the least affected by the pandemic because participants were still able to connect with their family, partners, and friends, either in person or virtually. Thus, a modest but positive association between informal support and later adjustment could be detected. In addition, results from another study carried out in Quebec suggest that vocational training is not highly valued in society in general, because many believe that it is largely intended for students who have been

unsuccessful in previous academic settings (Masdonati et al., 2015). However, parents and friends of vocational training students are able to recognize associated opportunities such as fast access to the labor market and have a positive perception of these programs (Masdonati et al., 2015). Whether they experience the stressful context of a pandemic or not, maintaining interactions with those who have positive attitudes toward one's career choice might be crucial for emerging adults.

CONCLUSION

The results from this study made important contributions to our understanding of young adults' resiliency processes when the crucial transition from school to work is disrupted by a major crisis such as the COVID-19 pandemic. The fact that expected resiliency factors played out in a very different way than we had hypothesized highlights the importance of paying close attention to students' reactions to a new situation, like the pandemic crisis. This recommendation is not only relevant for students in vocational training but also for other educational settings. Similar processes may be observed among other students who lived through important transitions during the pandemic and had to adapt to their new environment while experiencing remote learning. Notably, some students transitioned from elementary school to high school, from high school to CEGEP, or from CEGEP to university during the pandemic. Although students who are highly interactive and involved in social exchanges in school may not seem to be at risk under normal circumstances, those who tend to be introverted and more autonomous in their learning, requiring less external help, may benefit from distance to a greater extent than their counterparts (Lewis et al., 2014). Future research is needed to learn more about this subject and help school staff and professionals be better prepared in case of future disasters or events that impact learning environments.

This study had some limitations that must be acknowledged. First, the non-experimental design limited the causal inferences we could make about pandemic effects on emerging adults transitioning from vocational training into the job market. Second, our small sample prevented us from comparing participants in different training and work domains who were affected in very different ways by the pandemic. For example, personal support workers were highly sought after to work in long-term care homes and may have been overwhelmed with their work in healthcare settings. Cooks, on the other hand, may have lost their jobs with little hope of

finding another one because many restaurants closed permanently and those that initially re-opened were closed again during the second wave of the pandemic.

It should also be noted that the small scale of this study did not allow us to include students from all programs available in the province, and such a lack of diversity in the participants could affect the generalizability of our findings. Relatedly, it should be kept in mind that the prerequisites to access vocational training can also affect resiliency. Thus, in this study, students' prior education was an important yet unmeasured factor that could have affected participants' outcomes. Future studies should pay particular attention to the fact that the overall resilience a student has developed while studying in the youth sector or adult education could affect their vocational training experience. For example, some programs require mostly Grade 9 level prerequisites, whereas others require mostly Grade 10 courses. Developing additional academic competence before one's vocational training may thus further foster students' resilience. A last limitation concerns the low representation of male participants. Most participants in this study were women because the larger research project from which this study emerged focused on training programs that required a significant amount of human contact and interactions, and such programs are more popular among female students.

With these limitations noted, the current study has many strengths, including the fact that its longitudinal design enabled us to measure the predictors and moderators prospectively, thus avoiding possible biases that a retrospective design might have induced. Furthermore, following up with students after the end of their vocational training is rarely done because participants can be difficult to track down, and they must be contacted individually, often on several occasions, to collect their responses on a second measurement point. Documenting the school-to-work transition prospectively is thus a considerable achievement of this study. Moreover, we were able to control for third-variable effects from many potentially confounding variables.

In conclusion, results from this study revealed that moderation analyses are important for uncovering the specific contexts and unexpected ways in which the pandemic has given rise to difficulties or resiliency in young adults. Resilience factors studied extensively in the past (e.g., help-seeking tendencies) can act differently in a crisis context. This may also be true for youth at different levels of education (preschool, primary, secondary, CEGEP, and university), as they may react similarly if the conditions of the learning process change such that less support is available. It is thus

important to empirically verify which factors prove protective for students in various settings who experienced the COVID-19 crisis to guide interventions aimed at preparing for other events that may affect students' lives and the school system in the future.

REFERENCES

- Allen, T. D., Golden, T. D., & Shockley, K. M. (2015). How effective is telecommuting? Assessing the status of our scientific findings. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(2), 40–68. <https://doi.org/10.1177/1529100615593273>
- Ammi, M. (2020, October 26). Collateral damage: The unmet health-care needs of non-COVID-19 patients. *The Conversation*. <https://theconversation.com/collateral-damage-the-unmet-health-care-needs-of-non-covid-19-patients-145934>
- Auerbach, R. P., Bigda-Peyton, J. S., Eberhart, N. K., Webb, C. A., & Ho, M.-H. R. (2011). Conceptualizing the prospective relationship between social support, stress, and depressive symptoms among adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(4), 475–487.
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S., Maltais, D., & Doucet, M. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Sherbrooke, QC, Canada. https://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2021/06/Rapport-Portrait-eleves-FP_30juin-2021-MJ.pdf
- Brunelle, E. (2010). Télétravail et leadership : Déterminants des pratiques efficaces de direction [Teleworking and leadership: Determinants of effective leadership practices]. *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 14(4), 23–35. <https://doi.org/10.7202/044657ar>
- Calarco, J. M. (2011). "I need help!" Social class and children's help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76(6), 862–882. <https://doi.org/10.1177/0003122411427177>
- Czeisler, M. É., Lane, R. I., Petrosky, E., Wiley, J. F., Christensen, A., Njai, R., Weaver, M. D., Robbins, R., Facer-Childs, E. R., & Barger, L. K. (2020). Mental health, substance use, and suicidal ideation during the COVID-19 pandemic—United States, June 24–30, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(32), 1049–1057. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/wr/mm6932a1.htm>
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691–706. <https://doi.org/10.1002/pits.20120>
- Elmer, T., Mephram, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325–339. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113–147. <https://doi.org/10.1177/1088868314544222>
- Findlay, L. C., Arim, R., & Kohen, D. (2020). Understanding the perceived mental health of Canadians during the COVID-19 pandemic. *Health reports*, 31(4), 22–27. <https://www.doi.org/10.25318/82-003-x202000400003-eng>

- Goghari, V. M., Hagstrom, S., Madon, S., & Messer-Engel, K. (2020). Experiences and learnings from professional psychology training partners during the COVID-19 pandemic: Impacts, challenges, and opportunities. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 61(3), 167–189. <https://doi.org/10.1037/cap0000250>
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Lebacqz, T., Dujew, M., Méroc, E., Moreau, N., Pedroni, C., Godin, I., & Castetbon, K. (2019). Perceived social support from teachers and classmates does not moderate the inverse association between body mass index and health-related quality of life in adolescents. *Quality of life research*, 28(4), 895–905. <https://doi.org/10.1007/s11366-018-2079-x>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Lewis, S., Whiteside, A. L., & Dikkers, A. G. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 29(2). Retrieved from <https://www.ijede.ca/index.php/ijde/article/view/883/1543>
- Masdonati, J., Fournier, G., & Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : Le regard des élèves [Vocational education and training in Quebec: The students' point of view]. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(2), 1–22. <https://doi.org/10.4000/osp.4590>
- Masten, A.S., & Motti-Stefanidi, F. Multisystem resilience for children and youth in disaster: reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science* 1, 95–106 (2020). <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Mazon, É., Bourdon, S., Villemagne, C., & Myre Bisailon, J. (2016). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (Presses de l'Université du Québec). <http://lib.mylibrary.com?id=936570>
- Ministry of Education and Higher Education of Quebec. (2017). *Policy of educational success: A love of learning, a chance to succeed*. <http://www.education.gouv.qc.ca/en/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/results/detail/article/policy-on-educational-success/>
- Ministry of Education and Higher Education of Quebec. (2020). *Enrollment in vocational training by age, from 2008–2009 to 2017–2018*. Québec: Direction des indicateurs et des statistiques.
- Odrozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irujo, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, article 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Rachid, E. B. (2020). Usage et utilité des plateformes de la formation digitale des enseignants pendant la crise de Covid-19. *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 1(2), 130–147. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3992254>
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic: Annotated resources for online learning. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/file_url/325
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian eJournal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218–251. <https://doi.org/10.5172/jamh.4.3.218>
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 293, article 113429. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>

Villemagne, C., & Myre-Bisaillon, J. (2015). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement* [Young adults with low education: Training paths and support needs]. Presses de l'Université du Québec.

Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., & Majeed, A. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>

IBTISSEM BEN ALAYA is currently a professor in the department of Education at the Université du Québec à Rimouski, Baie-Comeau campus. This article, however, was written while she was a postdoctoral researcher at UQAM within LÉPSIS, thanks to a postdoctoral fellowship funded by the Fonds de recherche du Québec. She along with Marie-Pier Petit are co-first authors and contributed equally to the writing of this article. This contribution draws on her expertise in socio-emotional competencies, particularly regarding coping processes and help-seeking behavior among young people during educational and career transitions. ibtissem_benalaya@uqar.ca

MARIE-PIER PETIT is a scientific advisor at the Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). While she was a postdoctoral researcher, she contributed to the analyses and writing of this article. Her postdoctoral work at the time focused on the family, social, and contextual determinants of academic motivation, psychological well-being, and the transition to the labor market among young people.

KALEE DE FRANCE is an Assistant Professor at the University of British Columbia. They were completing a Postdoctoral Fellowship (Horizons Postdoctoral Award and Faculty of Arts and Sciences funding) at Concordia University when this project was completed. Dr. De France's research program focuses on youth emotion regulation and mental health. kalee.defrance@ubc.ca

ERIN BARKER is a Full Professor in the Department of Psychology at Concordia University where she directs the Lifespan Well-Being Laboratory. She is a developmental psychologist interested in how stress and coping affect mental health and wellbeing during the transition to adulthood. She contributed to revisions of this paper as a member of the Fonds de recherche du Québec - Société et Culture équipe de recherche *Promouvoir la résilience: La compétence émotionnelle en contexte de transition et d'adversité*. erin.barker@concordia.ca

DALE M. STACK was a Full Professor in the Department of Psychology at Concordia University when this study was conducted. She passed away after this article was accepted for publication. Her research focused on the developmental trajectories of infants and children at low and high risk for psychological difficulties, their parents, and the role of emotional competence across human development. She was the principal investigator on the Emotional Competence Research Team, which supported this study through funding from

the Québec Research Fund– society and culture sector (Research team support program; 2018-SE-205454).

CATHERINE CIMON-PAQUET is a Professor in the Department of Psychoeducation and Psychology at the Université du Québec en Outaouais. Her research focuses primarily on family relationships and human development. At the time this paper was written, she was a Ph.D. candidate in Psychology at the Université du Québec à Montréal (UQAM) and received financial support from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (doctoral fellowship, 207–2021-2022-Q1-02294) and the Fonds de recherche du Québec, Société et culture (doctoral fellowship, 2021-B2Z-281986). catherine.cimon-paquet@uqo.ca

MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU is a full professor in the Department of Psychology at UQAM. She studies educational success, mental health and emotional competence, in children, adolescents, and adults. She carried out this study with the support of the Quebec Research Fund, Health sector (Research scholar awards 26858 and 266652) and from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (Insight development program, 430-2017-01016). As principal investigator, she contributed significantly to the project and the writing of the article. In the name of all authors, she thanks Lisa A. Serbin and Holly Recchia for their preliminary feedback on this study. veronneau.marie-helene@uqam.ca

IBTISSEM BEN ALAYA est actuellement professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski, antenne de Baie-Comeau. Cet article a toutefois été réalisé alors qu'elle était postdoctorante à l'UQAM au sein du LÉPSIS, grâce à une bourse postdoctorale financée par le Fonds de recherche du Québec. Elle est co-première autrice avec Marie-Pier Petit et elles ont contribué de manière égale à la rédaction de cet article. Cette contribution s'inscrit dans son expertise en matière de compétences socioémotionnelles, notamment en ce qui concerne les processus d'adaptation et la recherche de soutien social chez les jeunes en contexte de transition scolaire et professionnelle. ibtissem_benalaya@uqar.ca

MARIE-PIER PETIT est conseillère scientifique à l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). Alors qu'elle était chercheure postdoctorale, elle a contribué aux analyses et à la rédaction de cet article. Ses travaux postdoctoraux de l'époque ont porté sur les déterminants familiaux, sociaux et contextuels de la motivation scolaire, du bien-être psychologique et de la transition vers le marché du travail chez les jeunes.

KALEE DE FRANCE est professeure adjointe à l'Université de la Colombie-Britannique. De France effectuait un stage postdoctoral (bourse postdoctorale Horizons et financement de la Faculté des arts et des sciences) à l'Université Concordia lorsque ce projet a été réalisé. Le programme de recherche de la Dre De France porte sur la régulation émotionnelle et la santé mentale des jeunes. kalee.defrance@ubc.ca

ERIN T. BARKER est professeure titulaire au Département de psychologie à l'Université Concordia, où elle dirige le Lifespan Well-Being Laboratory. Elle est psychologue du développement et s'intéresse à la manière dont le stress et les stratégies d'adaptation influencent la santé mentale et le bien-être lors de la transition vers l'âge adulte. Elle a contribué aux révisions de cet article à titre de membre de l'équipe de recherche du Fonds de recherche du Québec - Société et Culture intitulée « Promouvoir la résilience : la compétence émotionnelle en contexte de transition et d'adversité ». erin.barker@concordia.ca

DALE M. STACK était professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université Concordia lors de la réalisation de cette étude, mais elle est décédée après l'acceptation de cet article pour publication. Ses intérêts de recherche touchaient aux trajectoires développementales des enfants à risque faible ou élevé de vivre des problèmes psychologiques, à leurs parents et au rôle de la compétence émotionnelle au cours du développement humain. Elle était directrice de l'Équipe de recherche en compétence émotionnelle ayant soutenu la réalisation de cette étude (Fonds de recherche du Québec, secteur société et culture; programme de soutien aux équipes de recherche, 2018-SE-205454).

CATHERINE CIMON-PAQUET est professeure régulière au Département de psychoéducation et de psychologie à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse particulièrement aux relations familiales et au développement humain. Lors de la rédaction de cet article, elle était étudiante au doctorat en psychologie à l'UQAM et bénéficiait de soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (bourse doctorale, 207-2021-2022-Q1-02294) et du Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (bourse doctorale, 2021-B2Z-281986). catherine.cimon-paquet@uqo.ca

MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU, professeure titulaire au Département de psychologie de l'UQAM, s'intéresse notamment à la réussite éducative, la santé mentale et la compétence émotionnelle chez les enfants, adolescent.e.s et adultes. Elle a réalisé cette étude grâce au soutien du Fonds de recherche du Québec, secteur santé (programme Chercheurs-boursiers, 26858 et 266652) et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (programme Développement savoir, 430-2017-01016). Comme chercheuse principale, elle a apporté une contribution substantielle tant à sa réalisation qu'à la rédaction de l'article. Au nom des autrices, elle remercie Lisa A. Serbin et Holly Recchia pour leur rétroaction préliminaire sur cette étude. veronneau.marie-helene@uqam.ca

UNE EXPÉRIENCE D'HISTOIRE À REBOURS ET PAR THÈME

SYLVAIN LAROSE *Université de Montréal*

Historique de l'article : Soumis 11 juillet 2025 | Accepté 03 avril 2026 | Prépublication en ligne 04 septembre 2026 | Publié 11 septembre 2026

RÉSUMÉ. Voici une description et une discussion sur les résultats de trois années d'histoire par thème en histoire du 20^e siècle dans une école secondaire de Montréal. Les jeunes choisissent les thèmes à l'étude, choisissent leur question d'examen et le font de façon démocratique. Cette façon de faire améliore l'autonomie des jeunes, permet d'aborder des sujets plus actuels et plus proches des élèves, mais n'aide pas nécessairement la motivation scolaire, du moins chez les décrocheurs. Par contre, elle oblige l'enseignant à être plus à l'écoute, à ne pas sombrer dans la routine et à se renouveler.

TEACHING HISTORY THEMATICALLY AND NON-CHRONOLOGICALLY: AN EXPERIMENT

ABSTRACT. This Note is a description and discussion of the results of three years of teaching history by theme, focusing on 20th-century history, at a secondary school in Montreal. Students chose the topics they studied, selected their exam question, and did so democratically. This approach enhances students' autonomy and makes it possible to address topics that are more current and more relevant to them, but it does not necessarily improve academic motivation, at least among students at risk of dropping out. On the other hand, it requires the teacher to be more attentive to students, avoid falling into routine, and continually renew their approach.

Après plus de 30 ans de carrière en tant qu'enseignant d'histoire au secondaire sur l'île de Montréal, j'ai fait le tour des programmes. Comment continuer à enseigner, tout en étant moi-même motivé, et sans me reposer sur mes anciennes (et répétitives) planifications? Parce qu'avouons-le : lorsque vous enseignez la même « matière » pendant cinq ou dix ans, vous finissez, lentement mais sûrement, par établir une routine que vous remettez difficilement en question.

© 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/)).

C'est pour sortir de ce train-train confortable que j'ai commencé à réfléchir à un moyen de donner le pouvoir aux jeunes pour qu'ils puissent choisir eux-mêmes les thèmes historiques que l'on allait étudier en classe. Laissez-moi vous dire que j'avais peur de ma propre idée : mais qu'est-ce que les élèves vont proposer comme sujet? Vais-je être encore compétent? Est-ce que je vais être à la hauteur du défi que je me donne moi-même?

Mais l'idée était trop bonne : donner le pouvoir aux jeunes sur leurs apprentissages, les connaissances à l'étude, tout en les encadrant et en s'assurant que les compétences soient bien sollicitées.

Après quelques expériences pendant trois ans, voici où j'en suis avec ce que nomme « l'histoire à rebours » ou « l'histoire par thème avec participation démocratique ».

Notez que cet article sera ponctué d'extraits d'évaluations de cette expérimentation réalisée par mes élèves. Sans être scientifique, cela peut donner quelques indices sur l'impacte de ce type d'enseignement.

LE RÉCIT NATIONAL ET L'HISTOIRE CHRONOLOGIQUE

Au Québec, le gouvernement a effectué une grande réforme de l'éducation au début des années 2000. Le ministère de l'Éducation a alors mis en place, avec cette réforme, des programmes d'histoire du primaire et secondaire qui sont chronologiques et qui relèvent du récit national, alors que ce récit n'assure en rien un meilleur développement des compétences, en l'occurrence *Interpréter* ou *Caractériser*.

J'ai moins aimé lorsqu'on a parlé de la Grande guerre, car je suis un peu tannée que ce soit le seul conflit qu'on aborde à l'école.

Évaluation anonyme du cours, 2025

Parlant de récit identitaire chronologique, il m'apparaît absurde d'aborder avec les jeunes de première secondaire l'antiquité, un monde tellement étranger à celui d'un enfant occidental de 12-13 ans. De plus, les sources antiques, médiévales, et même de la Renaissance, sont difficilement interprétables même pour les adultes. *A contrario*, les plus vieux élèves de secondaire V (16-17 ans) explorent le 20^e siècle, alors que ce monde est relativement proche d'eux et que les sources sont généralement plus faciles d'accès. Un peu comme si en mathématique, on commençait en première secondaire par les dérivées, et on abordait les multiplications et les divisions en 5^e secondaire, 5 ans plus tard.

UNE HISTOIRE À REBOURS : PARTIR D'AUJOURD'HUI POUR EXPLORER LE PASSÉ

L'idée d'enseigner une histoire à rebours n'est pas nouvelle : on débattait déjà de cette idée, et de sa signification, en France au début du 20^e siècle¹. L'idée a été rejetée : en effet, si l'on peut enseigner le récit national en faisant régulièrement des allers-retours avec le monde actuel, quel est donc le véritable avantage de l'histoire à rebours?

UNE HISTOIRE PAR THÈME AVEC PARTICIPATION DÉMOCRATIQUE

L'intérêt pourrait être que, de façon démocratique, les élèves choisissent les thèmes à explorer durant l'année scolaire. Puis, l'enseignant, avec les élèves, cernerait le thème (en le définissant, en expliquant certains concepts incontournables) en partant d'aujourd'hui, pour ensuite plonger dans l'histoire du 20^e siècle.

Évidemment, rien n'assure que les élèves vont spontanément choisir les thèmes du programme du Ministère. Mais dans tous les cas, les compétences seront travaillées.

Je pense que ça dépend à cause du sujet et de l'effort mis par les élèves. Un sujet comme le rap n'est pas très pertinent tandis que le sujet de la Grande guerre est bien, car il sensibilise les élèves et leur apprend l'empathie. Aussi. L'effort que l'élève met dans sa recherche et le cours va déterminer s'il a vraiment appris quelque chose.

Évaluation anonyme du cours, 2025

J'ai hâte et j'aime apprendre sur des sujets que je n'aurais jamais pu savoir dans un autre cours d'histoire. Je me sens en confiance quand j'entre dans le cours.

Évaluation anonyme du cours, 2025

L'ÉVALUATION : QUESTION D'EMPATHIE HISTORIQUE CHOISIE PAR LA CLASSE

Non seulement les élèves choisissent les thèmes à l'étude, mais en plus, ils participent à la création de la question de l'examen. Cette question en est une d'empathie historique, qui défend un point de vue, opinion qui devrait reposer sur des sources premières que l'élève cherche de son côté et doit amener en classe lors de l'examen². Si durant l'année, les élèves de la classe doivent répondre à la même question (ou presque³), à l'examen final, chaque élève doit se trouver un sujet que l'on n'a pas exploré en classe. Puis, il doit écrire sa propre question d'empathie historique. Lors

du dernier cours de l'année, avant l'examen final, les élèves énoncent leur question d'examen devant leurs camarades. Durant l'examen de fin d'année, si vous avez 30 élèves, vous aurez 30 différentes questions.

RETOUR SUR TROIS ANS D'EXPÉRIMENTATION

Le fonctionnement théorique

C'est la troisième année où je ne donne plus le cours d'histoire du 20^e siècle en ordre chronologique. Les premiers cours de l'année servent à expliquer aux élèves l'importance de se forger une opinion en respectant le concept d'empathie historique, en s'appuyant sur des sources fiables, et en fournissant une médiagraphie qui respecte les normes de l'APA.

De plus, je les introduis au concept de démocratie directe : chaque thème, chaque question d'examen, donnera lieu à une plénière puis à un vote majoritaire à main levée.

Lorsque cette introduction est terminée, on peut commencer la « matière ».

J'ouvre un moment de recherche, de questionnement, seul ou en équipe. Dans la classe, j'ai une quarantaine de livres sur le 20^e siècle. Je demande aux jeunes d'en prendre un ou deux, de le feuilleter, de voir si cela suscite un intérêt, des questionnements. Pendant ce temps, j'ai mis à la disposition des élèves des feutres pour écrire au tableau. Lorsqu'ils sont prêts, ils viennent écrire une ou plusieurs idées de thématiques. Je donne autant de temps que je pense que l'activité est positive. Ni moi ni les élèves n'avons le droit d'effacer ou de rayer un thème.

Lorsque les élèves ont terminé d'inscrire des suggestions, devant eux, je fais des regroupements quand cela est nécessaire ou adéquat. J'indique les thèmes qui sont longs (par exemple, la Seconde Guerre mondiale) de thèmes qui sont courts (le Krach de 1929). C'est important, car un thème long peut s'étendre sur plusieurs mois, et il peut y avoir plusieurs questions d'examen qui en découlent. Au contraire, un thème court fait l'objet d'une seule question, et dure généralement entre six à huit cours.

Pour finir, j'explique aux élèves les thèmes que je refuse en tant que professionnel de la didactique. Il pourrait s'agir de sujets qui ne sont pas porteurs pour moi. En effet, en tant qu'être humain et éducateur, certains sujets me sont étrangers, ou ne font rien raisonner chez moi. Par exemple,

un élève voulait absolument parler de la prison d'Alcatraz. Or, je ne connais rien à ce sujet, et j'ai de la difficulté à le rattacher au cours d'Histoire du 20^e siècle. Va-t-on parler des prisonniers « vedettes » de ce pénitencier? Ou des évasions spectaculaires qui y ont eu lieu? Pour moi, ce sont des anecdotes de l'histoire, pas de l'Histoire. J'ai demandé à l'élève s'il voulait modifier son sujet par quelque chose de plus large, comme : « À quoi sert le système carcéral américain au 20^e siècle? » Mais il n'a pas voulu. Quelques fois, je peux refuser un sujet dont j'ignore tout ou qui n'a pas de liens avec le monde occidental. Par exemple, le Japon qui colonise la Corée est un bon sujet, mais il est peu en lien avec l'Occident comme tel (bien que) et je ne connais que peu de chose sur le sujet. Cependant, la déclaration de guerre du Japon contre les États-Unis (et d'autres pays occidentaux) en 1941, ou bien le double bombardement nucléaire des Américains contre deux villes civiles japonaises, cela oui.

Je profite du fait que je sois au tableau pour commenter les différents thèmes que les élèves y ont inscrits (les concepts que l'on aborderait, des faits significatifs que ce thème aborde...). Lorsque les thèmes sont bien compris, on ouvre la plénière.

Durant la plénière, j'invite les élèves à influencer leurs collègues avant le vote. Après quelques interventions, un élève a le droit de demander le vote. Si la majorité vote pour mettre fin à la plénière, alors c'est la fin de celle-ci. À partir de ce moment-là, on ne peut plus influencer le vote des autres (par des gestes, des onomatopées, par des mots...).

On vote sur les sujets dans l'ordre où ils sont inscrits au tableau. Les élèves, lors de ce premier vote, ont le droit de voter plusieurs fois, toujours à main levée⁴. Lorsque le vote est terminé, on regarde ensemble les résultats. En gros, on efface les thèmes qui ont eu peu de votes. Je reste attentif à la classe pour savoir ce qu'ils pensent de tout cela. On ne garde que les thèmes ayant eu le plus de votes, en général ceux qui en ont obtenu dix et plus. Je n'ai pas de processus clair par rapport à ce que l'on garde et ce que l'on rejette. En effet, si le sujet qui a eu le plus de votes en a obtenu cinq, et que le sujet suivant quatre, je ne pourrais pas suivre la logique de « on garde un sujet ayant eu dix votes ou plus ». Je tente de garder les sujets qui ont obtenu dès le départ un nombre significatif de votes par rapport aux autres sujets et, avant de rayer un thème, je demande toujours la permission au groupe. Si quelqu'un proteste, j'écoute ses arguments et souvent, s'ils sont « bons », je garde le sujet pour la prochaine plénière.

J'ouvre une nouvelle plénière. J'attends qu'un élève demande le vote. Théoriquement, c'est le dernier vote : les élèves ont le droit de voter qu'une seule fois. Si jamais il y a deux ou trois thèmes très populaires, je peux refaire un dernier vote. Quelques fois, des élèves proposent de fusionner des sujets, et cela peut même aboutir sur des consensus⁵. De beaux moments!

Lorsque le sujet est choisi, on commence tout de suite à l'explorer : qu'est-ce que les élèves connaissent de ce sujet, quelles sont les traces actuelles de ce thème aujourd'hui? On décortique le thème en sous-thèmes et concepts.

Je donne ensuite des cours sur le sujet, tente d'inventer un jeu pédagogique qui a un lien. Sinon, je tente de trouver des vidéos de témoins de l'époque qui vont parler de l'événement, des sources premières que l'on pourra interpréter, de la musique qui traduit bien cette époque, et, etc. Je donne aussi des exposés classiques sur le thème en dégageant les causes et conséquences importantes du sujet choisi.

Lorsque le sujet me semble épuisé pour moi, je demande aux élèves s'ils veulent continuer à explorer ce thème (si oui, quoi exactement?). Sinon, on met fin à ce sujet en décidant, ensemble, toujours avec la même procédure (plénière, vote) quelle question sera à l'examen.

Une fois la question d'empathie historique décidée, on passe au thème suivant.

C'est un des seuls cours où l'on fait réellement de la matière intéressante, avec un prof qui est présent et motivé, qui ne fait pas que lire d'un google slides au tableau. Ce n'est pas un cours « relax », je dois réfléchir, analyser et questionner. Je peux me déconnecter de mon Ipad (que j'utilise dans tous les autres cours). Je dois me réveiller un peu et me concentrer.

Évaluation anonyme du cours, 2025

Le fonctionnement réel

Voici quelques réflexions après trois ans d'expérimentation.

La démocratie

Au bout de deux ou trois mois, mes élèves apprennent les rouages de la plénière et du vote. C'est un apprentissage signifiant pour le

développement de la démocratie directe. Le respect du vote de l'autre n'est pas évident : dans notre société compétitive, le vote est ouvertement critiqué, rallié par certains élèves. Je dois régulièrement mettre fin à des tentatives d'intimidations.

Cela étant dit, beaucoup d'élèves qui intimident ne font que reprendre les usages de notre société représentative : lors des élections, il y a des gagnants et de perdants. Au lieu de percevoir le vote comme une forme de dialogue pour tenter éventuellement d'arriver à un consensus, trop de jeunes, et d'adultes, perçoivent le vote comme une manière de faire taire l'autre. En multipliant les interventions, je fini généralement par convaincre les élèves que le vote, le choix du sujet à l'étude ou de la question à l'examen, n'est pas une compétition que l'on gagne ou perd. Avec le temps, beaucoup de mes élèves apprennent le concept que la démocratie est une construction de communauté.

Le sujet motivant?

C'est sans doute ma plus grande déception de cette « expérimentation ». Je croyais naïvement qu'en choisissant les thèmes, plus d'élèves seraient impliqués dans le cours. Mais il y a deux obstacles à cette implication : quand le sujet est voté à majorité, sans consensus, une partie de la classe se sent exclue d'un thème qu'ils n'ont pas voté. Deuxièmement, même quand le sujet est choisi par une grande majorité de la classe et que c'est un sujet « cool », rapidement, les élèves décrocheurs reprennent leur vieille habitude. C'est là que l'on sent bien que ce ne sont pas les sujets traités à l'école qui sont problématiques, mais bien la structure scolaire. Que le sujet soit *cool* ou non, l'école, elle reste la même : un horaire rigide, une note rapportée à la moyenne du groupe, des groupes trop nombreux, la coercition...

J'ai moins apprécié le choix des thèmes. Je comprends le côté démocratique du vote, mais la majorité des élèves cherchaient un sujet « facile » et « accessible » rejetant complètement les thèmes plus obscurs ou artistiques. Ces dits élèves par la suite n'écoutait même pas le cours avec le thème choisi... Il faudrait trouver une solution pour éviter le décrochage des élèves intéressés tout en restant démocratique.

Évaluation anonyme du cours, 2025

La limite d'un enseignement plus ouvert, plus centré sur les jeunes, reste un système scolaire compétitif, excluant et normalisant. L'école primaire et secondaire devrait être centrée sur le développement du potentiel des

élèves dans le but de les aider à s'orienter dans la vie, sans jugement ni exclusion et surtout, en donnant le temps de réaliser les apprentissages.

Chaque cours tu vas hors sujet et on finit par parler de chose qui n'ont pas rapport. J'ai jamais pris des notes en classe car ce que tu nous apprends est inutile. C'est drôle que la plupart des élèves sont forcés d'être dans ta classe parce qu'ils ne sont pas en math SN.

Évaluation anonyme du cours, 2025

Tout comme pour les réseaux sociaux, les commentaires négatifs anonymes sont toujours à prendre avec des pincettes. Le commentaire ci-haut n'y échappe pas. Il évoque le fait que je me m'égare souvent : ce n'est pas faux. En démocratisant l'enseignement, j'ai très souvent des questions qui fusent en tout sens. La décision d'y répondre ou non (et si oui, en combien de temps?) est un phénomène auquel tous les profs du monde sont confrontés. La critique sur l'obligation de venir dans ma classe est réelle, mais ne dépend pas de moi, mais bien du système scolaire (je suis partisan d'une école secondaire non obligatoire, mais qui serait obligée d'accepter tous ceux et celles qui veulent y venir). Finalement, cet élève affirme que mon cours est inutile, ce qui est bien possible pour lui. Je tente de rendre signifiant et pertinent mon enseignement, mais il est évident que je ne peux pas rejoindre tout le monde. Je dis toujours à mes étudiants en didactique à l'université : « vous êtes payé pour essayer, pas pour réussir! ».

Développement de l'autonomie

L'objectif pédagogique principal est de développer l'autonomie de l'élève. L'élève s'intéresse à un sujet, se pose une question d'empathie historique, et trouve des sources pour y répondre. Deux semaines avant l'examen final, les élèves annoncent au reste du groupe leur question, et on vérifie que personne n'a la même question. On intervient pour s'assurer que la question est valable.

Si je pense que la majorité des élèves ont compris le processus, et sont capables de le faire, je doute qu'ils vont réutiliser cette méthode plus tard. Beaucoup de mes élèves pensent que tout cela est artificiel. Ils pensent que, comme tout ce qu'ils ont appris à l'école, cela ne leur servira pas vraiment dans leur vie future. Encore une fois, cela repose la question sur la pertinence de notre système scolaire.

Des exemples de thèmes

Ma plus grande peur était que les élèves voudraient travailler sur des thèmes qui ne sont pas porteurs. Mais non. La majorité des élèves se prêtent au jeu et, plus l'année avance, plus leur choix de sujet devient pertinent et significatif.

En début de l'année, je fais face à de la provocation. « N'importe quel sujet? Ben je propose la drogue! ». Et l'élève d'inscrire le sujet, tout en me regardant de biais. Or, la drogue au 20^e siècle, quel beau sujet! Qu'est-ce qu'une drogue? Quand est-ce que les États ont commencé à interdire des drogues? Et lesquelles? Et pourquoi? Et on termine avec l'idée que c'est bel et bien le commerce de certaines drogues qui est interdit, pas les drogues comme telles. Je demande s'ils veulent faire venir un ou une intervenante en toxicomanie en classe pour avoir le portrait des drogues actuellement au Québec. Ils répondent toujours oui.

Sinon, les élèves ne sont pas insensibles aux airs du temps : le thème des complots surgit en début d'année. Les Américains ont-ils débarqué sur la Lune? Ce qui nous amène à distinguer le complot du complotiste. Dans la même veine, j'ai aussi assez souvent le thème de l'espionnage. Et cela aussi est important : est-ce que notre cellulaire nous espionne? A-t-on le droit d'espionner quelqu'un? Un État démocratique peut-il espionner?

Puis, les grands sujets reviennent en force : la Seconde Guerre mondiale, les années folles, les hippies, la musique, les films hollywoodiens et leur représentation de l'Histoire...

Mais le sujet qui suscite toujours des frictions est celui de l'histoire des femmes. Un de mes groupes a proposé comme dernier thème de l'année les révoltes féministes au 20^e siècle, parmi d'autres sujets. On fait la plénière, puis je sens de la résistance chez certains gars. On vote, et le féministe est l'un des trois sujets ayant le plus de votes. On réouvre une plénière. Et là, un des garçons, très respectueux, affirme que le féministe n'est pas significatif pour lui. Beaucoup de filles explosent! L'une d'elles lui demande en quoi la guerre du Viêtnam est plus significative pour lui que l'histoire des femmes. Comme le gars continu de défendre l'idée que le thème des femmes ne le concerne pas, les filles de la classe se radicalisent. On vote de nouveau : ce coup-ci, il y a des tractations entre élèves : les gars s'entendent pour voter sur la guerre du Viêtnam et les filles, sur l'histoire des révoltes féministes. Lors du vote, deux élèves masculins choisissent la bombe A; la guerre du Viêtnam obtient 14 votes, mais les révolutions

féministes, 15. Un autre garçon demande un troisième vote, en espérant que les deux gars qui ont voté pour la bombe A reportent leur vote sur celui de la guerre du Viêtnam. Je décide alors d'intervenir : le vote est clair, tout le monde connaissait les enjeux, on va donc étudier les révolutions féministes!

Si beaucoup de garçons ont exprimé une certaine déception, celle-ci va peu à peu s'atténuer. En effet, certains des jeunes hommes vont se rendre compte de la signifiante du combat féministe pour comprendre notre société actuelle. En fin de compte, ce thème est l'un des plus trippants de l'année. Des élèves des autres groupes viennent me voir pour exprimer leur déception de ne pas avoir choisi eux aussi ce thème.

J'ai beaucoup aimé comment j'ai appris la matière cette année, car j'ai l'impression j'avais m'en rappeler.

Évaluation anonyme du cours, 2025

CONCLUSION

Je ne peux plus retourner en arrière. Maintenant que je suis bien à l'aise avec la démocratie directe, et que la majorité des thèmes choisis par les élèves me sont familiers, je ne me vois pas reprendre l'histoire chronologique. J'aurais l'impression d'être insignifiant. J'aime que les élèves aient un pouvoir sur ce que l'on apprend, et sur leur évaluation. Même si je sais que mes élèves décrocheurs ne raccrochent généralement pas, cela reste qu'ils ont quand même une pause de l'école traditionnelle. Quelques fois, ils écoutent ou participent. Mais surtout, cela aide à créer dans ma classe un sentiment de respect mutuel. Respect pour ce prof qui les laisse choisir, respect pour ce que les élèves ont choisi. Respect pour le climat de classe que cela aide à mettre en place⁶.

Je sais que l'histoire à rebours peut faire peur aux enseignants, surtout ceux et celles qui commencent leur carrière. Avoir à se renseigner sur des thèmes qui ne sont pas toujours (voir rarement) dans les manuels scolaires, cela peut développer de l'insécurité. Mais depuis quand les manuels scolaires sont-ils l'incarnation de l'Histoire? Osez retourner dans les bonnes vieilles monographies, osez-vous intéresser à des sujets qui ne font pas partie du récit national. Osez apprendre pour mieux enseigner!

NOTES

1. Voir entre autres Éthier et Lefrançois. (2024). *Développer la pensée historienne à l'école : représentations, outils et pratiques*. PUL. <https://www.pulaval.com/livres/developper-la-pensee-historienne-a-lecole-representations-outils-et-pratiques>
2. Exemples de question d'empathie historique de l'année scolaire 2024-25 : « En tant qu'étudiante au Chili en 1975, suis-je pour ou contre le coup d'État de Pinochet de 1973? »; « Je suis la femme d'une des victimes américaines de l'attentat de 2001 à New York. Est-ce que je participe à la poursuite judiciaire contre l'Arabie Saoudite? »; « Je suis un Afro-Américain de New York qui a 18 ans en 1970. Est-ce que le rap est un courant musical qui me parle? ».
3. Il est possible qu'un élève veuille modifier la question pour la personnaliser. Libre à l'enseignant d'accepter cette modification.
4. Le vote à main levée doit toujours être privilégié en démocratie. En effet, la démocratie est contre toutes les formes de violence, physique ou psychologique. Donc, tout le monde devrait pouvoir voter sans craindre le regard, ou des réactions, de l'autre. L'élève apprend ainsi que le vote est l'expression d'une préférence, et non pas un champ de bataille ou un camp « gagne », et un autre « perd ». De plus, le vote devrait être communautaire, pas individuel. Voir Moodie et Ostpolitik (2025).
5. Par exemple, deux thèmes avaient la faveur d'un groupe : le rap et l'histoire des révolutions féministes. Un élève a proposé : « Comment la musique a contribué à l'émancipation des Afro-Américains et des femmes au 20^e siècle ». Génial!
6. Voir à ce sujet mon essai Larose (2023).

RÉFÉRENCES

Éthier et Lefrançois. (2024). *Développer la pensée historienne à l'école: représentations, outils et pratiques*. PUL. <https://doi.org/10.2307/jj.19023929>

Larose (2023) *Être, agir, enseigner en tant qu'anarchiste au secondaire*, 2^e édition revue et augmentée. M éditeur. <https://m-editeur.info/publications/etre-agir-enseigner-en-tant-quanarchiste-a-lecole-secondaire/>

Moodie et Ostpolitik (2025), *Pourquoi les gens ne savent pas voter?* Blast. <https://www.blast-info.fr/emissions/2025/pourquoi-les-gens-ne-savent-pas-voter-DisaU201TU6hxNf8ghEwJw>

SYLVAIN LAROSE enseigne au secondaire privé et subventionné depuis plus de 30 ans. Il est chargé de cours en didactique de l'Univers social à l'Université de Montréal. Co auteur du manuel scolaire *Fresques* (2007) chez Chenelière et

auteur de *Être, agir et enseigner en tant qu'anarchiste au secondaire* (2^e édition, 2023) chez M éditeur. Il s'apprête à publier à l'automne 2026 chez les éditions des PUL, un manuel de signifiante en enseignement critique de l'histoire tant au secondaire qu'au primaire. sylvain.larose@umontreal.ca

SYLVAIN LAROSE has been teaching in private and subsidized high schools for over 30 years. He is a lecturer in Social Studies education at Université de Montréal. Co-author of the textbook *Fresques* (2007) with Chenelière and author of *Être, agir et enseigner en tant qu'anarchiste au secondaire* (2nd edition, 2023) with M éditeur. He is about to publish, in the fall of 2026 with PUL editions, a textbook on the significance of critical History teaching for both elementary and high school. sylvain.larose@umontreal.ca

BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

BARKAI, S., & PARISER, D. (Eds). *Art education in Israel: Navigating diversity and change*. Springer Nature (2025). 266pp. \$39.99USD (soft cover). (ISBN 978-3-031-88204-3).

Barkai's and Pariser's co-edited book, *Art education in Israel: Navigating diversity and change*, raises a number of timely and relevant issues for the current global context by addressing how individuals and communities can act as agents of positive social change and social justice. Although the contributors focused on social change via art education, the book's themes have critical lessons and implications beyond art education. At times of both crisis and relative peace, art education can motivate social change by building resilience for individuals and communities and constructing bridges across cultural, religious, political, and social status divides. Employing the arts as a catalyst for social change at different levels of the educational system and curricula can promote social action in communities, with teachers as agents and leaders of these advances. The notion of the teacher as an agent of social change is of wide current interest. For instance, there is an ongoing debate, within and beyond Israel, on the degree to which the "activist" teacher should be value neutral in their pedagogy. The ideas advanced in Barkai's and Pariser's book provide important insights on this question and several others that will be of great value to individuals and organizations (e.g., nonprofit, governmental, educational, cultural) working in challenging situations. The themes in the book make valuable contributions to a number of fields other than art education such as psychology, public and social policy, sociology, religious and cultural studies, as well as international and community relations.

Essentially, Barkai and Pariser bring together scholars, teachers, and practitioners of the arts on how arts education has become established in Israeli scholarly, educational, and public worlds. The result is a thoughtful, important book, especially given the relatively short history of Israel as a country. Theoretical and applied approaches developed elsewhere have become integrated in unique ways that speak directly to local cultural, religious, and secular communities. This integration was not without its tensions but indicates that this was a process of development over time responsive to Israeli realities and contemporary currents in educational thought. The insights also raise issues relevant to other countries, making the book of interest to scholars, policy makers, curricula developers, artists, teachers, and other professionals internationally.

The 14 chapters of the book are organized into four sections along with an introduction, conclusion, and afterword. The first section, "Relationships and Contexts," provides a historical and theoretical overview of the evolution of arts education (chapters by Barkai and Winner), which lay the foundation for understanding current developments.

The second section, "Curricula Adventures," focuses on the development and integration of arts education into the curricula. Evron provided a chapter on the Hamidrasha, an institution for training studio artists and art teachers. Barkai reviews the integration of arts curricula into secondary education mandated by the Ministry of Education and the broadening of the definition of Israeli art to include representation from the Jewish Diaspora and the Israeli-Arab community. Segal reports on how arts education as personal expression and artistic design was adapted by the Orthodox Jewish religious educational community. All authors highlight the cultural, religious, and identity tensions regarding recognition and adoption of the arts into the curricula for both students and preservice teachers.

The third section, entitled "Identities in Flux: An Art/Education in a Changing Society," includes case studies about how Israeli art educators developed programs designed to challenge traditional ways of thinking, being, and educating. These chapters show educators grappling with the many challenges and tensions of a diverse population in Israeli society. Fundamentally important questions regarding teacher training are raised in these first-hand accounts touching on how to engage Palestinian-Arab students (Heruti), how to integrate feminist-activist perspectives (Schefflan Katzav), and how to create a model arts-based school for the underserved Arab Christian-Muslim population (Haiin and Barkai).

The fourth section, “Activist Art Education and Teacher Training in Challenging Environments and Times,” addresses how Israeli artists and educators grapple with their professional identity (Krieger and Guilat); art as social activism and how to engage students with their communities (Schwartzberg); and art creation as a way to deal with stressful events such as Covid-19 (Lazer). The events of October 7, 2023, presented significant challenges for both high school art teachers and students directly impacted, and Lorand looks at their ability to reestablish art classes and to resume creating art.

The two final chapters round out the book. The “Conclusions and Findings” chapter by Barkai and Pariser highlights the book’s main themes including how Euro-American models of art education have been adapted, transformed, and integrated into a culturally socially relevant model for Israeli educators. They focus on the integration of marginalized communities (Arab and conservative Jewish) into evolving and dynamic art education programs; the training of educators; the Ministry of Education involvement for building a dialogue to enhance civic engagement; and collective/individual resilience. They rightly conclude that Israeli art education provides a globally relevant approach, especially in times of tension and crisis. Pariser wrote the “Afterword” following the tragic events of October 7. He concludes that even in the face of horrific events, the arts can provide reasons for hope for a better world.

Recognition of different cultures, religions, and identities is easy to promote, but challenging to integrate into curriculum and pedagogy. A main theme of the book is that lip service to respecting cultural identities can only be overcome by seriously facing the realities of Israeli society and looking closely at the contributions of art that reflect plural cultural identities from the communities of Israeli Jews, Arabs, and the Jewish Diaspora. Various chapters in the book re-open a discussion, originally begun in the 1990s, with the recognition that a more inclusive approach is fundamental to creating a more inclusive society.

Teachers who aim to be an agent of social change and social justice provide their students with experiences in critical thinking, challenges, and opportunities to enhance ideas and actions regarding inclusion in a diverse society. These efforts can be seen at different levels ranging from Ministry guidelines for arts education and the kinds of institutions and individuals that might promote change (e.g., elementary and secondary schools, post-secondary teacher-training institutions, artist-teachers). The goal is to bridge across cultures, religions, and social status to help young people learn to talk to one another about the arts and thus consider social change

via common experiences and critical discourse. These are important lessons that can be implemented in a world fraught with much division and disarray.

In sum, the book charts the evolution of arts education as a driver of social change across different cultural, religious, political, and social status communities in Israel. This history shows that ideas were imported from scholars in the United States and Europe, but many approaches were home grown. The authors highlight the unique context of Israel and innovative approaches developed there. Israel's rich and diverse cultures and identities function to inspire curricula. This process can be seen in granting arts education an important role in preservice education, such that preservice teachers become "artist-teachers" as well as aspiring artists.

In conclusion, in a world focused on Artificial Intelligence and Science, Technology, Engineering, and Mathematics, the authors remind us of the value of the arts in human development and as a transformative process in helping individuals and cultural communities to build a constructive and positive dialogue, to promote healing, tolerance, and the appreciation of others. While the book focuses on the Israeli context, it provides powerful lessons for the international community in these times of turmoil and intercultural tensions. Thus, the book will be invaluable for a number of educational communities such as scholars, teacher educators, graduate students, and professionals working in challenging contexts, as well as others in a wide range of disciplines.

NINA HOWE, *Concordia University*