



Editor-in-Chief
TERESA STRONG-WILSON

In this issue:

L'accompagnement selon une démarche réflexive *sur-dans-pour* la pratique tel que vécu par trois types d'acteurs

• Patricia Houde et Suzanne Guillemette

Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multi-cas

• Isabelle Vivegnis

La résolution des problèmes écrits : L'étude auprès d'une élève présentant une dyslexie

• Idiko Pelczar, Elena Polotskaya et Olga Fellus

Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : Entre l'approche développementale et l'approche scolaire

• Krasmira Marinova, Christian Dumais, Mirela Moldoveanu, France Dubé et Roxane Drainville

Oral Language Assessment in the Preschool and Primary Grades: Definitions, Measures, and Theoretical Lens

• Denise Hudspeth Heppner

Mise au point d'exercices visant le développement d'habiletés interactives chez des stagiaires en enseignement

• Jean-Pierre Pelletier

Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles Montréalaises : Des interactions qui façonnent de nouvelles représentations opératoires

• Joëlle Morrisette, Sébastien Arcand, Ben Diédhiou et Saidou Sèguéda

Décrochage scolaire : La relation élève-enseignants peut-elle l'emporter contre le quotient intellectuel?

• Carmen-Édith Bellef-Rodriguez

Challenges Encountered by Indigenous Youth in Postsecondary Education

• Tanya Chichekian & Léa Bragoli-Barzan

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 55 N°2 Spring / Printemps 2020

MJE
RSEM

McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 55 NUMBER 2 SPRING 2020
VOLUME 55 NUMÉRO 2 PRINTEMPS 2020



The *McGill Journal of Education* promotes an international, multidisciplinary discussion of issues in the field of educational research, theory, and practice. We are committed to high quality scholarship in both English and French. As an open-access publication, freely available on the web (<http://mie.mcgill.ca>), the *Journal* reaches an international audience and encourages scholars and practitioners from around the world to submit manuscripts on relevant educational issues.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* favorise les échanges internationaux et pluridisciplinaires sur les sujets relevant de la recherche, de la théorie et de la pratique de l'éducation. Nous demeurons engagés envers un savoir de haute qualité en français et en anglais. Publication libre, accessible sur le Web (à <http://mie.mcgill.ca>), la *Revue* joint un lectorat international et invite les chercheurs et les praticiens du monde entier à lui faire parvenir leurs manuscrits traitant d'un sujet relié à l'éducation.

International Standard Serial No./Numéro de série international: online ISSN 1916-0666

REPUBLICATION RIGHTS / DROITS DE REPRODUCTION

All rights reserved. No part of this publication may be republished in any form or by any means without permission in writing from Copibec.

Tous droits réservés. Aucune partie de la présente publication ne peut être reproduite sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit sans l'autorisation écrite de Copibec.

Copibec (reproduction papier) • 514 288 1664 • 1 800 717 2022 • licence@cobibec.qc.ca

© Faculty of Education, McGill University

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

4700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3G 1C6

• T: 514 398 4246 • F: 514 398 4529 • <http://mie.mcgill.ca>

The *McGill Journal of Education* acknowledges the financial support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada and the Dean's Office of the Faculty of Education, McGill University.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Bureau du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill de leur soutien financier.

McGILL JOURNAL OF EDUCATION REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTRICE-EN-CHEF : *Teresa Strong-Wilson* (McGill University)

ASSOCIATE EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Anila Asghar* (McGill University), *Mindy Carter* (McGill University), *Jérôme St-Amand* (Université du Québec en Outaouais) & *Paul Zanazanian* (McGill University), *Émilie Wragg-Tremblay* (Université du Québec à Montréal) & *Alexandre Lanoix* (Université de Montréal)

MANAGING EDITOR / DIRECTEUR DE RÉDACTION : *Marianne Filion*, *Catherine Bienvenu*

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD /

COMITÉ DE RÉDACTION CONSULTATIF INTERNATIONAL : *David Austin*, *Ann Beamish*, *Dave Bleakney*, *Saouma Boujaoude*, *Katie L. Bryant*, *Casey M. Burkholder*, *Patrick Charland*, *Stéphane Cyr*, *Ann-Marie Dionne*, *Sylvain Doussot*, *Christine Forde*, *Budd Hall*, *Rita Hotstetter*, *Patrick Howard*, *Dip Kapoor*, *Ashwani Kumar*, *Colin Lankshear*, *Nathalie LeBlanc*, *Myriam Lemonchois*, *Claudia Mitchell*, *Catherine Nadon*, *Rebecca Staples New*, *Cynthia Nicol*, *Manuela Pasinato*, *Kathleen Pithouse-Morgan*, *Sherene Razack*, *Kathryn Ricketts*, *Edda Sant*, *Jonathan Smith*, *Verna St Denis*, *Lisa Starr*, *Lynn Thomas*, *Angelina Weenie*, *John Willinsky* & *Hagop A Yacoubian*

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill ICC*

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

TRANSLATION / TRADUCTION : *Nathalie Fortin* & *Lysanne Rivard*

COPYEDITING / RÉVISION : *Zameer Karim*

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

SRING 2020 VOL. 55 N°2
PRINTEMPS 2020 VOL. 55 N°2

- 277 **Éditorial**
Editorial
• TERESA STRONG-WILSON, ALEXANDRE LANOIX, EMILIE TREMBLAY-WRAGG,
& JÉRÔME ST-AMAND
- 285 **L'accompagnement selon une démarche réflexive *sur-*
dans-pour la pratique tel que vécu par trois types d'acteurs**
Collective Accompaniment as per the Reflexivity Approach
on-in-for Practice Experienced by Three Types of Actors
• PATRICIA HOUDE ET SUZANNE GUILLEMETTE
- 305 **Quelles compétences pour accompagner des
enseignants débutants? Étude multi-cas**
What Skills to Support Beginning Teachers? A Multi-Case
Study
• ISABELLE VIVEGNIS
- 326 **La résolution des problèmes écrits : L'étude auprès
d'une élève présentant une dyslexie**
Word Problem-Solving: The Case of a Student with Dyslexia
• ILDIKO PELCZER, ELENA POLOTSKAIA ET OLGA FELLUS
- 352 **Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers
apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire :
Entre l'approche développementale et l'approche scolaire**
Kindergarten Teacher's Practices to Support Early Literacy
Learning Between a Developmental Approach and an Academic
Approach to Learning
• KRASMIRA MARINOVA, CHRISTIAN DUMAIS, MIRELA MOLDOVEANU, FRANCE
DUBÉ ET ROXANE DRAINVILLE
- 376 **Oral Language Assessment in the Preschool and Primary
Grades: Definitions, Measures, and Theoretical Lens**
L'évaluation du langage oral au préscolaire-primaire :
Définitions, prises de mesures et considérations théoriques
• DENISE HUDSPITH HEPPNER

397 Mise au point d'exercices visant le développement d'habiletés interactives chez des stagiaires en enseignement
The Development of Exercises to Improve Teacher Trainees' Interactive Skills

• JEAN-PIERRE PELLETIER

417 Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles Montréalaises : Des interactions qui façonnent de nouvelles représentations opératoires

Foreign Teachers' Integration into Montreal Schools: Interactions that Create New Operative Representations

• JOËLLE MORRISSETTE, SÉBASTIEN ARCAND, BEN DIÉDHIOU ET SAÏDOU SÈGUÉDA

439 Décrochage scolaire : La relation élève-enseignants peut-elle l'emporter contre le quotient intellectuel?
School Dropout: Can the Student-Teacher Relationship Win Out Over IQ?

• CARMEN-ÉDITH BELLEÏ-RODRIGUEZ, JULIEN MORIZOT ET SERGE LARIVÉE

463 Challenges Encountered by Indigenous Youth in Postsecondary Education

Défis rencontrés par les étudiants autochtones de niveau postsecondaire

• TANYA CHICHEKIAN & LÉA BRAGOLI-BARZAN

NOTE FROM THE FIELD / NOTE DU TERRAIN

486 Decolonizing Educational Practices Through Fostering Ethical Relationality in an Urban Indigenous Classroom
Décoloniser les pratiques éducationnelles en favorisant la relationalité éthique en classe autochtone en milieu urbain

• ETIENNA MOOSTOOS-LAFFERTY, NATALIE BURNS, DIANE CONRAD, & ANNETTE WENTWORTH

BOOK REVIEWS / COMPTES-RENDUS

496 Erika Hasebe-Ludt & Carl Leggo (Eds). *Canadian Curriculum Studies: A Métissage of Inspiration/Imagination/Interconnection*. Toronto: Canadian Scholars (2018). 319 pp. \$54.95 (paperback). (ISBN 978-1-77338-055-1).

499 William F. Pinar. *Moving Images of Eternity: George Grant's Critique of Time, Teaching and Technology*. Oxford, Ottawa, Canada: University of Ottawa Press. (2019). 459 pp. \$49.95 (paperback). (ISBN 978-0-776627-87-8)

502 Claudia Mitchell & Relebohile Moletsane (Eds.). *Disrupting Shameful Legacies: Girls and Young Women Speak Back through the Arts to Address Sexual Violence*. Leiden, London: Koninklijke Brill. (2018). 345pp. (ISBN 978-90-04-37769-1)

EDITORIAL

We are pleased to publish this new issue of the McGill Journal of Education, which features various articles in French or in English, most of which address the importance of support, whether of students or teacher educators or of the teacher-student relation. An additional article explores alternative forms of representation used to deepen reflection in a research process while a Note from the Field also reflects on a research process, one intended to support ethical relationality and further decolonization.

We also welcome—and are very pleased to welcome to our editorial team—two new French editors, Alexandre Lanoix and Émilie Tremblay-Wragg. Alexandre Lanoix is an associate professor in social sciences didactics in the didactics department at Université de Montréal. He has studied history teachers' social representations, elementary students' learning of social sciences, and the use of technology in history and geography education, notably in distance education contexts, among others. He has been teaching social sciences didactics in the elementary and secondary-level teacher preparation programmes for ten years and worked in the Québec education system as a pedagogical advisor for nearly fifteen years, notably with the Service national du RÉCIT du domaine de l'univers social. Professor in the Department of Didactics of the Faculty of Education at UQAM and associate researcher at the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Émilie Tremblay-Wragg is interested in didactics and pedagogy, more precisely in teaching strategies used at any education level. She is also co-founder of *Thésez-vous*, a non-profit organization that supports graduate students during their redaction period. She completed a postdoctoral fellowship that focused on the impact of writing retreats on the persistence and success of graduate students. Her main research interests are diversified and active teaching strategies, digital education, writing behaviour, motivation to learn, and teacher training). Welcome Alexandre et Emilie!

Houde shares a lived experience of a support process that fosters research and training within an individual and collective reflexivity approach. Advocating for an action-research approach using the first-person point of view ("I"), this research discusses the results related to three dimensions: the role of ethical

rules, the art of questioning, and the interdependence of implicated actors as perceived by the three types of interrelated actors-supporters: a supporting director, a doctoral student both supported and supporting, and English as a Second Language teachers also both supported and supporting. Each actor was invited to reflect on their practice from an on-in-for perspective.

For their part, Vivegnis presents a multiple case study following the qualitative/interpretative approach with four dyads comprised of supporters and beginner teachers at the secondary school level in Quebec. The analysis of the results indicate how mentorship is at the forefront of supportive means for teachers beginning their career. Furthermore, this study reveals that to ensure productive support of the professional development of beginners, the supporter must act with precaution, all the while mobilizing many accompaniment competencies.

Pelczer, Polotskaia, and Fellus present the Equilibrated Development Teaching Approach that aims to support students in better understanding the quantitative relations of mathematical problems. Their study seeks to verify whether this approach can help students with reading and writing learning disabilities. The results demonstrate that the student who was supported with the help of this approach made significant progress, which leads to envisage that the approach could be effective at a larger scale and with students of regular classes.

Marinova signs the article titled Kindergarten teacher's practices to support early literacy learning: between a developmental approach and an academic approach to learning that addresses the pedagogical choices in preschool education contexts. The quantitative exploratory study conducted with 159 teachers demonstrates their pedagogical preferences related to learning how to write. Despite an ambivalent profile depending on the nature of the pedagogical aims, the teachers tend to favour academic practices despite the directives issued by ministerial programs. A bridge is built between the socioeconomic status of the context where the teachers work and these preferences.

Heppner follows her literature review on writing instruction in Canadian preschool and primary education (MJE, 54:2) with one on oral language as an emergent literacy skill. This second review, which addresses the North American context, aimed to locate the developmental theories guiding research as well as identify effective interventions and assessments. The review

covers a period of more than three decades, usefully distilling that research to fifteen articles, even as each section of Heppner's article considers the implications for classroom practice. The article helps to clarify what is meant by oral language, and advocates for teachers to acquire expertise in oral language development, teachers being best placed to observe children and design appropriate interventions.

Pelletier and their collaborators present the results of a development research, notably by clarifying the collaborative approach guiding the implementation of practical exercises that aim to consolidate interactive classroom management competencies of teaching interns. By underlining the reflexive potential of these practices for participants, this work highlights the contribution of improvisation training for the development of classroom management competencies.

The article written by Morrisette, Arcand, Diéhdjou, and Sèguéda addresses the (re)socialization to the teaching profession in new national contexts for teachers trained abroad. Four secondary school teachers newly integrated into Montreal schools were interviewed with a set of questions focusing on intersubjectivity. The results demonstrate the development of new representations of: 1) education, 2) their relationships within the education community, and 3) the teaching profession. The discussion of the article brings out many elements that warrant further attention, notably the different roles their work partners play within these new representations.

Belleï-Rodriguez and their collaborators raise, amongst others, the lifelong negative consequences of dropping out of school. Considering that a low intellectual quotient (IQ) is an important risk factor for dropping out of school, the objective of this study is to examine the moderating effect of the student-teachers relationship on the link between IQ and dropping out at the secondary school level. While the IQ level contributes to the prediction of school drop-outs, this does not seem to be the case for the student-teachers relationship.

In their Note from the Field, Lafferty, Burns, Conrad, Donald and Wentworth address (as per their title) "decolonizing educational practices through fostering ethical relationality." The Note provides valuable insight into co-researchers' Conrad's and Donald's SSHRC-funded research and how the Cree wisdom teachings of *wìchitowin* and *wahkohtowin* were incorporated within the Social Studies curriculum as the researchers followed

a core group of 10-12 students for over four years, from Grades 6 to 9. Students (largely Indigenous) were attending an Indigenous K-9 school in Edmonton, Alberta. The Note usefully describes the research process, including the various roles taken on by each of the co-authors. It then moves to discussing and elaborating on what needed to take place to open spaces for decolonizing educational practices embodying Cree wisdom teachings.

TERESA STRONG-WILSON, ALEXANDRE LANOIX, EMILIE TREMBLAY-WRAGG, JEROME STAMAND

ÉDITORIAL

Nous sommes heureux de vous offrir cette nouvelle édition de la Revue des sciences de l'éducation de McGill. Vous y retrouverez un éventail d'articles en français ou en anglais. Une majorité de ces textes soulignent l'importance du soutien. Le soutien apporté aux élèves, aux enseignants en éducation ou encore, celui développé par le lien enseignant-élève. Un autre article s'intéresse aux formes alternatives de représentation utilisées pour approfondir la réflexion au sein d'un processus de recherche. En conclusion de cette édition se trouvent deux Notes du terrain. La première s'attarde au processus de recherche et l'autre encourage la relationalité éthique et la décolonisation qui s'ensuit.

C'est avec bonheur que nous accueillons au sein de notre équipe éditoriale deux nouveaux rédacteurs francophones, Alexandre Lanoix et Émilie Tremblay-Wragg. Alexandre Lanoix est professeur adjoint en didactique des sciences humaines au département de didactique de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur les représentations sociales des enseignants d'histoire, sur les apprentissages en sciences humaines des élèves du primaire ainsi que sur l'exploitation des technologies de l'information dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et de la géographie, entre autres dans le cadre de la formation à distance. Il enseigne la didactique des sciences humaines au primaire et au secondaire depuis dix ans et a travaillé dans le réseau scolaire québécois en tant que conseiller pédagogique, notamment avec le Service national du RÉCIT du domaine de l'univers social, pendant près de quinze ans. Professeure au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation à l'UQAM et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Émilie Tremblay-Wragg s'intéresse à la didactique générale et à la pédagogie, plus précisément aux stratégies pédagogiques à tout ordre d'enseignement. Elle est également cofondatrice de Thèsez-vous, un organisme à but non lucratif qui soutient les étudiants aux cycles supérieurs en période de rédaction. Elle a réalisé un stage postdoctoral qui portait sur l'impact des retraites de rédaction sur la persévérance et la réussite des étudiants aux cycles supérieurs. Ses principaux intérêts de recherche sont les stratégies pédagogiques diversifiées et actives, le numérique en éducation, les habitudes rédactionnelles, la motivation à apprendre et la formation initiale des enseignants. Bienvenue à Alexandre et Émilie!

Houde partage une expérience vécue lors d'une démarche d'accompagnement favorisant la recherche et la formation dans une approche de réflexivité

individuelle et collective. Préconisant une démarche de recherche-action en « je », cette recherche présente une discussion autour de résultats en lien avec trois dimensions : le rôle des règles d'éthique, l'art du questionnement, ainsi que l'interdépendance entre les acteurs impliqués perçus par les trois types d'acteurs-accompagnateurs en interrelation : une directrice accompagnatrice, une doctorante accompagnée-accompagnatrice et des enseignants d'anglais langue seconde accompagnés-accompagnateurs. Chaque acteur a été appelé à poser un regard sur-dans-pour sa pratique.

De son côté, Vivegnis présente une étude multicas selon une approche qualitative/interprétative auprès de quatre dyades accompagnateurs-enseignants débutants de l'enseignement secondaire au Québec. L'analyse des résultats a permis d'identifier que le mentorat occupe une place de première ligne parmi les moyens pouvant soutenir l'enseignant qui débute dans la profession. De plus, cette étude révèle que pour assurer un soutien fécond, en termes de développement professionnel chez le débutant, que l'accompagnateur se doit d'agir avec précaution, tout en mobilisant plusieurs compétences d'accompagnement.

Pelcer, Polotskaia et Fellus présentent l'Approche à l'enseignement par Développement Équilibré (ADÉ) qui vise à soutenir les élèves à mieux comprendre les relations quantitatives des problèmes mathématiques. Leur étude cherche à vérifier si cette approche peut aider les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage liés à la lecture et à l'écriture. Les résultats montrent que l'élève qui a été accompagnée à l'aide de cette démarche a fait des progrès significatifs, ce qui laisse entrevoir que l'approche pourrait être efficace à plus grande échelle et avec des élèves de classes régulières.

Marinova signe l'article Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante qui aborde les choix pédagogiques en contexte d'éducation préscolaire. L'étude exploratoire de nature quantitative réalisée auprès de 159 enseignantes témoigne de leurs préférences pédagogiques relatives aux apprentissages de l'écrit. Malgré un profil ambivalent dépendamment de la nature des visées pédagogiques, les enseignantes tendent à privilégier les pratiques scolarisantes malgré les prescriptions des programmes ministériels. Un pont est enfin fait entre le statut socioéconomique du milieu dans lequel œuvrent les enseignantes et ces préférences.

Heppner poursuit sa revue de littérature sur l'enseignement de l'écriture au préscolaire et primaire au Canada (RSEM, 54 :2), abordant le développement du langage oral comme compétence littéraire. Cette deuxième analyse s'attarde au contexte nord-américain et cherche à identifier les théories développementales guidant la recherche, ainsi que les interventions et types d'évaluations efficaces. Cet examen couvre une période de plus d'une trentaine d'années, présentant les résultats de ses recherches au sein de 15 articles. Dans chacune des sections de son article, Heppner tient compte des implications de la recherche sur la pratique en classe. Ce texte aide à comprendre ce qu'est le langage oral. Heppner encourage les enseignants à développer une expertise en développement du langage oral, puisqu'ils sont les mieux placés pour observer les enfants et mettre en place les interventions appropriées.

Pelletier et ses collaborateurs présentent les résultats d'une recherche développement, notamment en explicitant la démarche collaborative de mise en pratique d'exercices pratiques qui cherchent à consolider les habiletés interactives en gestion de la classe chez des stagiaires en enseignement. En soulignant le potentiel réflexif de ces pratiques pour les participants, ce travail met l'accent sur la contribution d'un entraînement en improvisation au développement d'habiletés en gestion de la classe.

L'article rédigé par Morrisette, Arcand, Diéhdjou et Séguéda traite de la (re)socialisation à la profession enseignante d'enseignant formé à l'étranger dans de nouveaux contextes nationaux. Quatre enseignants du secondaire nouvellement intégrés dans les écoles montréalaises ont été interviewés selon un dispositif misant sur l'intersubjectivité. Les résultats témoignent du développement de nouvelles représentations : 1) de l'éducation, 2) des rapports qu'ils entretiennent au sein de la communauté éducative et 3) de la profession enseignante. La discussion de l'article fait ressortir plusieurs éléments qui méritent d'être adressés, notamment les différents rôles que jouent leurs partenaires de travail dans ces nouvelles représentations.

Belleï-Rodriguez et ses collaborateurs soulèvent entre autres les conséquences néfastes du décrochage scolaire tout au long de la vie d'un individu. Compte tenu qu'un faible quotient intellectuel (QI) est un facteur de risque important du décrochage scolaire, l'objectif de cette étude vise à examiner l'effet modérateur de la relation élève-enseignants sur le lien entre le QI et le décrochage scolaire au secondaire. Tandis que le QI contribue à prédire le décrochage scolaire, cela ne semble pas être le cas pour la relation élève-enseignants.

Dans leur Note du terrain, Lafferty, Burns, Conrad, Donald et Wentworth s'intéressent, comme l'indique le titre de leur article, « à la décolonisation des pratiques éducationnelles en favorisant la relationnalité éthique ». Cette Note apporte un éclairage fort pertinent sur le projet de recherche subventionné par le CRSH et mené par Conrad et Donald. Collaborant avec un groupe de 10 à 12 élèves de la 6^e année du primaire à la 3^e secondaire pendant 4 ans, les chercheurs ont analysé de quelle manière des enseignements cris wîcihitowin et wahkohtowin ont été incorporés au programme d'univers social. Les élèves, en majorité d'origine autochtone, fréquentaient un établissement scolaire du niveau préscolaire à la 3^e du secondaire situé à Edmonton, en Alberta. La Note présente une description utile du processus de recherche, dont les rôles divers joués par chacun des auteurs. Par la suite, les auteurs précisent les ressources à mettre en place pour favoriser la décolonisation des pratiques éducationnelles, en intégrant les savoirs cris.

TERESA STRONG-WILSON, ALEXANDRE LANOIX, EMILIE TREMBLAY-WRAGG, & JEROME STAMAND

L'ACCOMPAGNEMENT SELON UNE DÉMARCHÉ RÉFLEXIVE *SUR-DANS-POUR* LA PRATIQUE TEL QUE VÉCU PAR TROIS TYPES D'ACTEURS

PATRICIA HOUDE *Université de Guanajuato*

SUZANNE GUILLEMETTE *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. L'accompagnement selon une démarche réflexive *sur-dans-pour* la pratique nécessite d'adopter différentes postures, que l'on soit placé dans le rôle d'accompagnateur ou d'accompagné. Cet article présente l'expérience vécue lors d'une démarche d'accompagnement favorisant la recherche et la formation dans une approche de réflexivité individuelle et collective. Elle s'inscrit dans une recherche, où trois types d'acteurs-accompagnateurs sont en interrelation : une directrice accompagnatrice, une doctorante accompagnée-accompagnatrice et des enseignants d'anglais langue seconde accompagnés-accompagnateurs. Préconisant une démarche de recherche-action en « je », chaque acteur est appelé à poser un regard *sur-dans-pour* sa pratique. La discussion autour des résultats présente trois dimensions : le rôle des règles d'éthique, l'art du questionnement, ainsi que l'interdépendance entre les acteurs impliqués.

COLLECTIVE ACCOMPANIMENT AS PER THE REFLEXIVITY APPROACH *ON-IN-FOR* PRACTICE EXPERIENCED BY THREE TYPES OF ACTORS

ABSTRACT. Collective accompaniment, as per the reflexivity approach *on-in-for* practice, requires the adoption of different postures, whether one is placed in the role of the accompanying or accompanied person. This article presents the lived experiences of an accompaniment process fostering research and training within an individual and collective reflexivity approach. Three types of actors are interrelated: an accompanying research director, an accompanied and accompanying doctoral candidate, and accompanied and accompanying English as a second language teachers. Advocating for an action-research approach using the first-person point of view ("I"), each actor was invited to reflect on their practice from an *on-in-for* perspective. The discussion presents three dimensions: the role of ethical rules, the art of questioning, and the interdependence between involved actors.

La visée de tout accompagnement consiste à soutenir la personne accompagnée ou, aux dires de Paul (2016), l'acteur-auteur à mener de l'avant son projet. Les objectifs et les échéanciers d'un tel projet demeurent négociés et partagés entre la personne accompagnée et la personne accompagnatrice. L'accompagnement commande d'abord de tirer profit des situations réelles

que vit l'acteur-auteur, par le biais de sa propre démarche de prise de recul, afin de poser un regard nouveau et ainsi accéder à de nouvelles ressources, à savoir des connaissances, des habiletés, des outils, etc. Quoique l'accompagnement en éducation se soit manifesté à la fin des années 1960 et au début des années 1970 (Le Bouedec et Tomamichel, 2003), cette pratique prend davantage de place en soutien au développement professionnel du personnel scolaire depuis les quinze dernières années, plus particulièrement en ce qui a trait aux cibles à atteindre au regard de la réussite des élèves (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019).

L'objectif d'une étude menée par une doctorante-accompagnatrice (Houde, 2019) portait précisément sur l'importance de favoriser la prise de recul, la réflexion et éventuellement la réflexivité chez des enseignants d'anglais langue seconde (ALS) au Mexique, alors qu'ils étaient pour la plupart dans leurs cinq premières années d'insertion professionnelle. Dès lors, la doctorante s'est interrogée sur les façons de développer sa capacité à mener une démarche d'accompagnement. Cette recherche, qui se voulait active, participative et collaborative, avait pour but d'instaurer une démarche d'accompagnement suscitant une prise de recul et un ajustement de pratique réel chez des enseignants d'ALS en contexte mexicain. Une méthodologie de recherche-action en filigrane à la conduite d'un projet d'accompagnement collectif a donc été privilégiée en soutien à une démarche d'analyse de la pratique individuelle et collective.

Le présent texte fait foi de cette dynamique qui se développe chez une personne voulant s'approprier un modèle d'accompagnement ayant fait ses preuves au Québec tout en développant d'abord sa propre posture d'accompagnatrice, puis celle de chercheure. Si, d'une part, il a fallu adapter et par conséquent bonifier le modèle d'accompagnement au contexte mexicain, il a aussi fallu développer des outils de prise de recul pour assurer la rigueur méthodologique de la dimension recherche chez la chercheure en devenir afin d'assurer l'objectivation des résultats de la démarche. La question « comment accompagner une personne qui souhaite accompagner tout en demeurant dans une posture d'objectivation »¹ se posait alors.

Dans l'article, il est proposé de partir de ce travail de thèse pour dégager et discuter de la dynamique et de l'interdépendance qui se développent entre les personnes accompagnées : les enseignants en ALS accompagnés par l'accompagnatrice-chercheure en devenir et la directrice-accompagnatrice qui guide et dirige cette dernière. Afin de bien comprendre le contexte de départ, il y a lieu de revenir brièvement sur la problématique et la méthodologie préconisées dans le cadre de cette recherche.

RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Considéré comme élitiste, le bilinguisme (espagnol-anglais) prend une place prépondérante (Sayer, 2018) au Mexique. L'apprentissage de l'ALS donne notamment accès à des programmes d'enseignement supérieur dotés d'un certain prestige par rapport à une classe sociale plus favorisée. Ce contexte engendre des répercussions sur la manière dont l'anglais est enseigné et perçu dans le pays. Bien que l'enseignement de l'anglais existe depuis 1954 dans les écoles secondaires publiques (Sayer, 2015), le Programme National d'Anglais a été lancé à l'école primaire par le Secrétariat de l'Éducation Publique en 2009². De plus, les écoles primaires privées dites bilingues sont de plus en plus fréquentées et en pleine effervescence. Ce phénomène provoque ainsi une pénurie d'enseignants d'ALS formés et qualifiés. Une fois la formation initiale et leur entrée en emploi terminées, les enseignants d'ALS disposent de très peu de soutien quant à leur insertion professionnelle en soutien au développement de leurs compétences. Le ministère de l'Éducation du Mexique consacre plus de 83% de son budget en éducation à la masse salariale (British Council, 2015), ce qui laisse très peu de moyens ou de place au développement professionnel.

Dans un monde en constante mouvance (Guillemette, 2017), le choix de prendre un temps d'arrêt et de prise de recul pour mieux réfléchir à sa pratique d'enseignement peut parfois créer des tensions, compte tenu du temps requis pour le vivre. Ce constat a d'ailleurs été corroboré par les enseignants d'ALS au Mexique. Dans le contexte mexicain, la profession de l'enseignement de l'ALS est en pleine expansion, mais il y a encore peu de dispositifs en soutien au développement professionnel, mis à part certains congrès. Vu l'intérêt de l'enseignement de l'ALS, il existe des programmes de baccalauréat et de diplôme de formation générale dans plusieurs universités, et ce depuis les années 1980. Selon une étude menée par Roux et Mendoza (2014a), 142 des 297 enseignants d'ALS interrogés qui œuvraient au secondaire ont pris part à des formations de développement professionnel de type « transmission de connaissances » en s'inscrivant à des cours non-crédités, par exemple. Ajoutons qu'il existe peu de formations de type *bottom-up* dans lesquelles les enseignants deviennent des apprenants actifs et par conséquent, acteurs de leur propre démarche de développement professionnel.

La problématique de la recherche doctorale reposait donc sur le choix d'un dispositif d'accompagnement susceptible de guider et de soutenir le développement professionnel d'enseignants d'ALS au Mexique. La recherche-action est apparue pertinente considérant que sa démarche permet de mettre en exergue la recherche, l'action et la formation afin de documenter la mise en œuvre et les retombées d'un tel modèle d'accompagnement (Guillemette, 2014). Le modèle d'accompagnement a comme objectif de guider ou de

soutenir les participants dans le cadre d'une démarche d'analyse de la pratique les menant à développer un regard réflexif sur leur agir.

Ce choix s'inspire d'une étude conduite par Richter (2014) auprès d'enseignants en formation et d'enseignants diplômés du baccalauréat en enseignement de l'ALS à l'Université de Guanajuato au Mexique. Les conclusions de cette recherche permettent d'affirmer que « les étudiants ne considèrent pas la réflexion comme un aspect important de l'enseignement » (p. 334). En revanche, « les diplômés présentent une complexité cognitive supérieure à celle des étudiants en formation et attribuent la plupart de leurs croyances à la réflexion sur l'action » (p. 335). Seuls trois des soixante participants interviewés (0,35%) dans la recherche de Richter ont souligné que « leurs convictions pédagogiques étaient influencées par leur réflexion sur la pratique d'enseignement » (p. 320), nommant ainsi la réflexion comme l'un des construits pour définir un enseignant efficace. Ces résultats mettent en lumière que les participants issus de ce contexte éducatif n'attribuent pas beaucoup d'importance à la pratique réflexive en soi, ce qui devient préoccupant lorsqu'il est question de développement professionnel (Mendoza et Roux, 2016; Roux et Mendoza, 2014b). Dans un tel contexte, il devenait tout à fait à propos de se questionner sur la meilleure façon d'accompagner le personnel enseignant en ALS au regard de leur développement professionnel, notamment par une démarche d'accompagnement collectif voulant valoriser l'analyse de la pratique et menant vers une démarche de réflexivité.

Ainsi, par une démarche d'accompagnement collectif, la doctorante-chercheuse voulait documenter la réflexion et la réflexivité des participants, et subséquemment, l'ajustement de leurs pratiques d'enseignement ayant des incidences sur les pratiques d'apprentissage des élèves. En ce sens, les études de Mann et Walsh (2013, 2015, 2017) précisent que les pratiques professionnelles en enseignement de l'ALS gagneraient à se concentrer sur le développement de l'autonomie des enseignants en encourageant la collaboration, les groupes de soutien et les communautés de pratique, tout en répondant aux besoins multiples et croissants dans des contextes singuliers d'enseignement en ALS.

La doctorante a donc été appelée à s'observer dans la mise en œuvre du modèle et à documenter sa propre façon d'accompagner. Trois référents théoriques deviennent les moteurs de cette analyse : l'accompagnement, la réflexion et la réflexivité.

RÉFÉRENTS THÉORIQUES : L'ACCOMPAGNEMENT, LA RÉFLEXION ET LA RÉFLEXIVITÉ

L'accompagnement renvoie à l'idée de se joindre à l'autre, de le soutenir dans un moment le plus souvent charnière ou de transition alors que la finalité

n'est pas spécifiée d'avance (Guillemette et Simon, 2008). Suivant une posture socioconstructiviste et selon les écrits de Lafortune et Deaudelin (2001), l'accompagnement s'observe par le soutien apporté à une ou des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. Il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situations réelles et, le plus souvent, nouvelles.

Dans tout projet d'accompagnement se développe une réciprocité entre la personne accompagnée et la personne accompagnatrice (Le Bouedec et Tomamichel, 2003; Paul, 2009, 2012, 2016; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Cela suppose pour la personne accompagnatrice « d'être avec et d'aller vers [où] une relation bipartite prend naissance tout en mettant en lumière le potentiel de l'un et de l'autre » (Guillemette, 2014, p. 63). Savoie-Zajc (2010) confirme qu'une coconstruction et une coformation émergent des situations considérées au fil du temps et des rencontres. Selon Guillemette et Monette, (2019), cette coconstruction est favorisée par la façon d'écouter, de questionner ou de donner de la rétroaction à la personne accompagnée pour soutenir l'évolution de la réflexion menant vers une réelle réflexivité.

C'est donc dire que l'accompagnement ne se définit pas exclusivement sous un angle méthodologique ou praxéologique. Penser l'accompagnement, c'est s'assurer que toute personne accompagnatrice se place en posture d'écoute et d'observation qui oblige de développer la capacité de lire la complexité de chaque situation, devenant alors singulière. Autrement dit, de développer le sens de « l'intelligence de la situation » au sens de Robin 2007 (p. 248), pour mieux questionner et rétroagir. C'est alors que la personne accompagnée passe, tel que rapporté par Paul (2016), d'un sujet-acteur à l'auteur de son projet ou, selon Guillemette et Monette (2019), à un sujet-auteur-acteur réflexif au regard de son projet, ou encore à un praticien réflexif, selon Schön (1994).

L'accompagnement s'adresse à un groupe restreint de 8 à 10 professionnels (Anzieu et Martin, 2006) volontaires où chaque participant est invité à prendre tantôt la posture de l'accompagné, tantôt celle de l'accompagnateur (Guillemette, 2014). Ce groupe est le plus souvent animé par une personne de l'externe, la personne accompagnatrice-formatrice, qui, au départ, assure l'animation et se préoccupe de demeurer la gardienne de la démarche afin de faciliter les échanges selon un référentiel de praxies (écouter, questionner et rétroagir), modélisant ainsi la façon de développer cette intelligence de la situation et exigeant alors une attitude de sollicitude et de bienveillance à autrui (Guillemette, 2017).

Le modèle mis en œuvre dans le cadre de la démarche doctorale oblige chaque acteur à poser un regard sur sa pratique à partir d'un *projet professionnel d'intervention* (PPI) réel qu'il ou elle vit dans son milieu. Par exemple, un PPI suscitera un questionnement sur comment faire en sorte que les élèves

puissent maîtriser l'écriture d'un texte ludique, alors qu'un autre PPI cherchera à comprendre la meilleure façon d'évaluer la langue à l'oral dans différents contextes pour les enseignants et les élèves mexicains.

La démarche d'accompagnement permettant la présentation d'un PPI comporte trois temps et quatre axes d'intervention : une phase de préparation, une phase de réalisation avec ses quatre axes (observer, analyser, planifier, agir) ainsi qu'une phase d'intégration et d'introspection. À tour de rôle, chaque acteur présente sa situation alors que les autres écoutent, questionnent et rétroagissent pour permettre l'émergence de pistes d'action pour la personne interrogée.³

De nombreux processus ont été proposés pour guider l'analyse des pratiques pédagogiques. Schön (1987) a notamment proposé que les experts se livrent régulièrement à deux types d'auto-évaluation : la réflexion *sur* la pratique, après que celle-ci ait eu lieu, et la réflexion *dans* la pratique, au moment même où elle a lieu, le *ici et maintenant*. Killion et Todnem (1991) ainsi que Van Manen (1991) ajoutent à ces concepts l'idée de la réflexion *pour* ou *vers* la pratique. Ce moment de réflexion se concentre davantage sur les étapes de planification qui soutiennent la pratique. Chaque moment de réflexion répond conséquemment à des objectifs et des enchaînements différents de la démarche d'analyse de la pratique. Cette analyse se définit par la capacité de prise de recul pour le praticien, c'est-à-dire son aptitude à poser un regard méta sur son agir, alors que la réflexivité commande sa capacité d'identifier les schèmes qui sous-tendent cet agir (Argyris et Schön, 1974; Guillemette et Monette, 2019; Vacher, 2015).

Dans le cadre du présent texte, trois postures sont retenues en lien avec la démarche d'analyse de la pratique menant de la réflexion à la réflexivité:

sur la pratique : qui a lieu suite aux expériences ou à des interventions permettant de mieux comprendre les retombées des pratiques d'enseignement sur les pratiques d'apprentissage des élèves;

dans la pratique : qui a lieu au moment même de l'intervention, alors que l'enseignant observe la portée de son agir sur les pratiques d'apprentissage des élèves;

pour la pratique : qui a lieu en cours de planification de l'enseignement et qui se veut minutieuse au regard des pratiques à privilégier pour soutenir les pratiques d'apprentissage des élèves.

Ce sont les moments de prise de recul qui diffèrent afin d'ajuster la pratique. Selon Farrell (2015), la pratique réflexive s'observe par un processus cognitif joint d'un ensemble d'attitudes selon lesquelles les auteurs et acteurs de leur projet collectent systématiquement des données sur leur pratique et, tout en dialoguant avec d'autres, les utilisent pour prendre des décisions éclairées

concernant leur pratique. Le processus dialogique de réflexion « en collaboration avec d'autres » a souvent été soutenu dans la littérature académique. (Farrell, 2015, 2016; Mann et Walsh, 2015, 2017). En effet, la réflexion dialogique inclut le « discours avec les autres » dans divers processus de collaboration ainsi qu'entre différentes formes de connaissances, en particulier les connaissances expérientielles et reçues (Mann et Walsh, 2017, p. 18; Wallace, 1991).

Selon cette perspective et indépendamment des trois postures citées, la pratique réflexive consiste en un processus métacognitif et de prise de recul conscient voulant soutenir l'ajustement de la pratique. Dans le cas présent, ce processus s'inscrit dans une démarche de recherche et de formation mettant en exergue l'accompagnement collectif et la recherche menés par l'accompagnatrice-chercheuse en devenir.

MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT EN FILIGRANE À UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION

Pour mieux mener son projet d'accompagnement, la doctorante choisit une méthodologie de recherche-action (RA) selon une posture socioconstructiviste et qui commande une méthode d'analyse qualitative interprétative (triangulation d'outils et de codage de données)⁴ permettant de documenter les retombées du modèle d'accompagnement collectif sur la capacité de réflexion et de réflexivité des enseignants au regard de leurs pratiques professionnelles (Reason et Bradbury, 2006, p. 124).

Rappelons brièvement que la RA est un processus systémique permettant de contribuer, d'étudier, de collecter des données et d'analyser les changements dans un contexte social. Comme Stringer (2014) le précise, il s'agit « de comprendre comment les choses se passent, plutôt que simplement sur ce qui se passe » (p. 36). Kemmis et Wilkinson (1998) embrassent les caractéristiques du cadre de transformation de la recherche-action en affirmant qu'il s'agit d'une enquête effectuée « avec » les autres plutôt que « sur » ou « aux » autres. Dans cet esprit, les chercheurs « engagent les participants en tant que collaborateurs actifs dans leurs enquêtes » (Creswell et Poth, 2018, p. 25). Dans le présent texte, il s'agit d'une RA en « je », à savoir le regard que la personne porte sur elle-même et, plus spécifiquement, sur l'apport de la réflexivité engagée entre trois types d'individus : la doctorante, les enseignants d'ALS ainsi que la directrice. La doctorante accompagnée-accompagnatrice analyse les retombées de son agir sur la réflexion des enseignants d'ALS⁵, qui, à leur tour, réfléchissent sur leurs pratiques quant aux apprentissages des élèves. S'ajoute le regard de la directrice-accompagnatrice qui guide et accompagne la doctorante. Ainsi, les acteurs s'observent agir à des moments singuliers, selon qu'ils soient en posture de personne accompagnatrice ou d'accompagnée.

Les outils de collecte de données qui témoignent de l'évolution de la pensée des participants demeurent les mêmes que ceux nommés précédemment. Le journal de bord de la directrice-accompagnatrice et les notes de terrain de la doctorante accompagnatrice servent d'outils de collecte de données pour analyser la dynamique d'accompagnement qui émerge et les retombées entre les acteurs.

OPÉRATIONNALISATION DE LA FORMATION EN ACCOMPAGNEMENT

L'analyse de la pratique d'enseignement décrite s'est effectuée dans le cadre d'une recherche doctorale sur la pratique réflexive suivant le modèle d'accompagnement collectif de Guillemette (2014)⁶. C'est lors d'une participation à un colloque que la doctorante a pris connaissance de ce modèle qui l'a inspirée afin de répondre à sa problématique de recherche : accompagner les enseignants ALS du Mexique à développer une posture réflexive au regard de leurs pratiques d'enseignement.

Considérant que l'objectif était de faciliter et de promouvoir le dialogue en collaboration avec d'autres enseignants d'ALS en contexte mexicain, ce modèle d'accompagnement collectif avec présentation du PPI devenait un dispositif intéressant à expérimenter. En effet, cette démarche obligeait les enseignants à se questionner intérieurement et mutuellement sur leurs projets respectifs, suscitant alors une réelle analyse de pratique et, éventuellement, menant à la réflexivité, d'abord chez l'enseignant qui présentait, ensuite chez les autres enseignants qui écoutaient et questionnaient, et enfin chez la doctorante accompagnatrice-chercheure.

Sur invitation de la directrice-accompagnatrice, la doctorante-accompagnatrice a, pendant plus de huit mois, observé et participé activement à des rencontres d'analyse de pratique menant à poser un regard réflexif sur son agir. Ce moment privilégié lui a permis de développer sa posture d'accompagnatrice et éventuellement celle de chercheure. La directrice-accompagnatrice animait et modélisait des groupes d'analyse de la pratique en contexte de recherche ou en contexte de formation universitaire.

L'observation, la prise de note, le questionnement entre la doctorante-accompagnatrice et la directrice-accompagnatrice permettaient à la doctorante de vivre une première prise de recul *sur* la pratique et de réfléchir sur comment transférer les éléments travaillés en contexte québécois au Mexique. Un premier regard *pour* la pratique prenait naissance petit à petit.

Une fois au Mexique, les rencontres d'accompagnement à distance⁷ entre la doctorante et la directrice se voulaient un moment privilégié pour poser un regard *sur* la pratique et passer progressivement à une analyse *pour* la pratique. En plus de relire ses notes de terrain, la doctorante-accompagnatrice transcrivait et réécoutait chaque rencontre avec les enseignants d'ALS. Elle a

choisi d'analyser de manière plus spécifique sa façon d'écouter, de questionner et de rétroagir, puis d'en faire rapport à la directrice-accompagnatrice. Un dialogue à distance entre la doctorante et sa directrice s'installa peu à peu afin de permettre à la doctorante-accompagnatrice de trouver son propre profil d'accompagnatrice auprès du personnel enseignant.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'analyse des observations de l'expérience d'accompagnement est présentée et discutée à la lumière des trois postures (*sur, dans et pour* la pratique) ainsi qu'en réponse à la question de départ : comment accompagner et être accompagné en demeurant dans une posture d'objectivation? L'objectivation oblige chaque type d'acteur à vivre une première prise de recul, à rendre la compréhension qu'il a d'une situation à partir de faits observables pour ensuite poser un regard critique et éthique sur sa façon d'agir ou de réagir lorsqu'il se situe en posture de personne accompagnatrice. Afin de tracer le fil conducteur de cette discussion, il y a lieu de traiter de manière itérative et complémentaire les rôles des trois acteurs—la doctorante, les enseignants d'ALS, la directrice.

Plus spécifiquement, l'analyse et l'interprétation des résultats portent sur la dynamique et l'interrelation qui se développent entre les acteurs. Bien que plusieurs éléments s'en dégagent, il est à propos de traiter en détail de trois dimensions : 1) la notion d'éthique et de confidentialité des échanges, 2) l'art du questionnement, et 3) l'interdépendance et la réciprocité entre les acteurs.

L'éthique et la confidentialité

Rappelons que la doctorante se trouvait dans deux contextes éducatifs et culturels différents selon qu'elle était accompagnatrice-formatrice ou accompagnatrice-chercheuse. La place de l'éthique et de la confidentialité des informations dans ces deux contextes avait été abordée, démontrée et débattue lors des rencontres initiales de formation pour la doctorante-accompagnatrice. Lors des premières rencontres d'accompagnement entre la doctorante-accompagnatrice et les enseignants de l'ALS, les dimensions que sont l'éthique et la confidentialité ont été partagées, questionnées et approfondies. Elles se sont ancrées et construites comme modalités inhérentes à toute démarche d'accompagnement. Au fil du temps, le climat de confiance qui se construit entre les enseignants d'ALS, permet une ouverture et un réel dialogue sur leurs pratiques. Ce n'est qu'à ce moment qu'une réelle analyse de la pratique (*sur, dans et pour* la pratique) prend naissance. Selon les propos des enseignants, ce sentiment de sécurité permet une ouverture et un partage authentique entre les membres du groupe. À cet égard, deux participantes, Noah et Cris,⁸ affirment que :

For me, this space, it was really enriching... it helped me to try to open up a little more... all the sessions were very respectful, non-judgmental (voice breaking).

Listening. Paying attention, not judging, not giving suggestions, not interrupting others, not giving advice, and not bringing my experience.¹⁰

Noah exprime notamment s'être sentie soutenue et accompagnée au moment de la présentation de son PPI. Malgré qu'elle se soit sentie nerveuse au départ, elle est graduellement devenue plus sûre d'elle-même, et ce, grâce au climat de respect et de confiance qui s'était établi dès le début du projet.

Because of my own way of being, I felt nervous; but at the same time, I felt confident. You established, since the very beginning, an atmosphere of respect. Furthermore, the way how questions were made, was really helpful.¹¹

Ainsi, pour la doctorante-accompagnatrice, le fait de mettre l'accent sur la confidentialité, le respect de tout un chacun et le non-jugement permet une réelle ouverture entre les participants. À chaque début de rencontre, et pendant tout le déroulement de la recherche, la doctorante-accompagnatrice pose un regard *dans la pratique* et réitère l'importance du respect, des règles éthiques de l'intervention et de la confidentialité des échanges.

Selon ses notes de terrain, cet exercice qui s'inscrit dans une structure encadrée et rigoureuse permet à chacun de se dévoiler, d'abord à soi-même, et ensuite aux autres.

Ces modalités que sont la confidentialité, le non-jugement et le respect de tout un chacun vécues avec le personnel enseignant faisaient aussi office de préceptes lors des rencontres entre la directrice-accompagnatrice et la doctorante-accompagnatrice. Sans ces règles éthiques rigoureuses, il devenait impossible de favoriser une ouverture et un soutien authentique et ainsi d'échanger et de réfléchir à partir de la réalité. Il s'agissait ici d'explorer la façon de soutenir la présentation des PPI singuliers et de questionner l'accompagnatrice-chercheuse pour susciter la réflexion sur sa façon de mener son animation, sur le transfert possible de ses apprentissages et sur l'ajustement possible de sa pratique à titre d'accompagnatrice. Un véritable climat de confiance s'est dès lors installé entre la doctorante-chercheuse et la directrice-accompagnatrice. Dans une telle démarche d'accompagnement, il y a lieu d'affirmer que la notion d'authenticité s'ajoute aux principes éthiques et de confidentialité créant une ouverture et un lien de confiance et ayant comme retombée l'évolution d'une démarche réflexive dans un climat de bienveillance (Guillemette, 2017).

L'art du questionnement

La façon de questionner devient la deuxième dimension analysée pour la doctorante-accompagnatrice. Documentée à chaque rencontre, elle analyse sa façon de faire évoluer la réflexion chez les enseignants : en amont des rencontres, *pour* la pratique; au cours des rencontres, *dans* la pratique, et; à la suite des rencontres, *sur* sa pratique.

Avant chaque rencontre, la doctorante-accompagnatrice prenait soin de réécouter les enregistrements de la rencontre précédente ainsi que ceux des communications avec sa directrice afin de se pencher sur la formulation des questions et d'en analyser les retombées au regard du cheminement réflexif des enseignants. Elle préparait ensuite sa planification, y incluant certaines questions clés, en prévision de la prochaine rencontre :

What would you like to reflect on and what would you like us to help you reflect on? Do you have any ideas in your mind of how you could have them do this?

Do you have any ideas of anything in particular that you would like to reflect on today? When you put yourself up in the tree, you're the little bird watching, so what is the bird saying or thinking?¹²

Ainsi, dans sa préparation, la doctorante-accompagnatrice a le souci du choix des mots et de la manière de questionner pour modéliser la façon de réfléchir au sein du groupe. En cours de rencontre, et plus particulièrement dès les premières minutes, elle rappelle la démarche d'accompagnement préconisée, qui commande une nouvelle façon de questionner pour les enseignants d'ALS. Elle choisit la technique de modélisation afin de se donner en exemple quant au *comment questionner* :

We'll ask questions first. So, the table is open now for asking open-ended reflective and reflexive questions about his/her practice. Again, I repeat, no "why", no "do", no "does". This is really like, more deeply into what the practice is¹³.

La doctorante-accompagnatrice observe que la façon de questionner, qui préconise l'utilisation de questions ouvertes évitant de justifier les raisons des actions posées, était nouvelle pour les enseignants. Au-delà de la théorie, elle observe dans la pratique l'effet du questionnement sur les prises de conscience que peuvent vivre les enseignants d'ALS. À son avis, les questions ouvertes des accompagnateurs-enseignants permettent une vision transformée de la réalité pour l'enseignant-accompagné. Ce pas de côté, pour reprendre les propos de Paul (2015), permet d'observer la situation autrement. Cette nouvelle réalité facilite à l'enseignant-accompagné, tout comme aux accompagnateurs, de poser un regard neuf au contexte décrit et le menant ainsi à une situation mieux définie qui dévoile des aspects jusqu'alors non perçus. La doctorante-accompagnatrice note qu'il ne s'agit point de justifier les actions, mais plutôt de dénicher de nouvelles pistes d'action possibles. Justifier suppose de se placer en position défensive, et les questions fermées engendrent d'ordinaire ce type de réponse. Elle note, par exemple, que le « est-ce que » en français ou le *do* et *did* en anglais conduisent fréquemment à des réponses fermées et placent l'enseignant-accompagné en posture défensive plutôt que constructive. Cette fois, il s'agit pour tous les participants d'accepter de prendre une position d'ouverture envers leurs collègues et surtout envers eux-mêmes.

Dans son journal de bord, la doctorante-accompagnatrice note ces prises de conscience et, par conséquent, sa propre façon de questionner se transforme progressivement tout en acceptant certaines méprises. Sa façon de questionner a certes une incidence dans sa façon d'animer et de mettre en œuvre la démarche d'accompagnement. Si elle se sentait fragile et, selon, ses dires, parfois anxieuse lors des premières rencontres, elle était consciente de la démarche au sens théorique. Elle savait qu'elle devait porter une attention particulière aux droits de parole, au choix des mots pour questionner tant de sa part que chez les enseignants. Autrement dit, au début, elle se pratiquait elle-même à animer la démarche de présentation d'un PPI par son auteur-enseignant afin de le soutenir dans sa réflexion.

Les enseignants, tantôt en posture d'accompagnés, tantôt d'accompagnateurs, apprenaient eux aussi à mettre en pratique les éléments clés de la démarche d'accompagnement, en évitant de donner des conseils et en posant davantage des questions ouvertes sans toutefois utiliser certains mots interrogatifs (pour éviter de justifier le pourquoi) afin de susciter la réflexion, la prise de recul et, éventuellement, la réflexivité. De plus, ils ont su développer la façon d'attendre leur tour de parole et d'intervenir avec respect et bienveillance.

Il semble que ce type de démarche permette aux enseignants de se sentir soutenus et accompagnés pour réfléchir aux différentes façons d'aborder des situations clés tout en portant attention à leurs besoins et aux ressources à leur portée. Gardienne de la démarche d'accompagnement ainsi que du déroulement de la recherche, la doctorante-accompagnatrice demeurait à l'écoute des enseignants pour porter une attention plus particulière sur le processus de réflexion, tout en suivant la démarche établie. Noah, dans une rétrospection de son expérience vécue, renvoie justement à la façon de reformuler et synthétiser. Elle fait alors allusion au type de questions et au code d'éthique véhiculés lors des sessions :

You presented an overall explanation about the research project and how we were going to participate. You explained the kind of questions that are made in the accompaniment reflection so we should be careful about not judging, and just make questions that help the participant to reflect. When it was our turn to reflect and expose our situation, you intervened, after the rest of the participants had made their questions, formulating interesting questions that encouraged us to go deeper.¹⁴

En dégageant ce que cette participante a vécu, il y a lieu de mettre en lumière que la démarche d'accompagnement peut favoriser une réelle analyse de sa pratique menant à la réflexivité.

Dans un contexte de formation de formateurs, la directrice-formatrice est appelée à demeurer à la fois à l'avant-plan et en retrait. Selon ses notes de terrain, elle précise que « quoiqu'imparfait, il y a lieu de me donner en modèle, plus spécifiquement au regard de l'écoute, du questionnement et de la

formulation des hypothèses de compréhension ». Si cette modélisation se vivait en présentiel lors des premiers mois de formation, elle s'est poursuivie tout au long des échanges à distance, qualifiés de sessions d'apprenti. Par ailleurs, en cours d'expérimentation pour la doctorante-accompagnatrice, la directrice-accompagnatrice a noté l'importance de demeurer à l'écart, de laisser toute la place à la personne accompagnatrice-doctorante, de lui permettre de prendre son espace, « de trouver sa couleur, sa façon de développer l'art du questionnement », de prendre ses aises. Il s'agit pour la directrice accompagnatrice, d'une forme de prise de recul, d'un moment important de lâcher-prise.

L'interdépendance et la réciprocité entre les acteurs accompagnateurs-accompagnés

L'interdépendance, au sens de se sentir uni aux autres, s'observe par les interrelations qui s'établissent graduellement. Ce phénomène est perceptible plus particulièrement dans la relation entre la directrice-accompagnatrice et l'accompagnatrice-doctorante ainsi qu'entre cette dernière et les participants. Une réciprocité, voire une complicité s'est installée entre les acteurs, menant à bien le développement du « savoir accompagner » et du « être accompagné ».

Rappelons d'abord toute l'importance du rôle que les *autres* jouent dans tout processus de réflexion-réflexivité, alors que les membres du groupe occupent tantôt le rôle de l'accompagnateur, tantôt celui de l'accompagné. Tel que l'explique Paul (2009) dans sa définition de l'accompagnement, cet apport de tout un chacun dans le processus de réflexion peut prendre maintes formes : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage, celle d'appartenance, question incontestablement nostalgique renvoyant à l'idée d'un sens partagé et de communauté » (p. 95).

Ce partage et cette appartenance sont exprimés et ressentis au cours des rencontres mensuelles avec les enseignants d'ALS, réunis pour analyser leur pratique respective. En phase de préparation, certaines activités de *warm-up* semblent favoriser le développement d'une dynamique de groupe et le sentiment d'appartenance, alors que les rétroactions et la coconstruction entre tous les acteurs en phase d'intégration à la fin de chaque rencontre créent un ancrage et consolident cette dynamique de groupe observée notamment par l'interdépendance et la réciprocité.

Les enseignants ont évoqué à plusieurs reprises la portée du questionnement ou de l'écoute des membres-participants sur leur façon de poser un nouveau regard sur leur situation, ce qui leur a permis de prendre progressivement une posture distincte face à leur pratique respective. Cette interdépendance et cette réciprocité ont souvent été évoquées par les participants :

But I didn't feel alone. And even though the reflection is something mine, the way that I felt in accompaniment... helps us with this model. It helps me

to have a light, clear view in order to go where I have to go. It helps me also to feel more supported with my colleagues and to be part of a teachers' community.¹⁵

On note l'importance de cette interdépendance et de cette réciprocité au sein du collectif pour soutenir l'analyse de pratique et, par conséquent, le cheminement professionnel de chacun. Ariel, par exemple, une participante plutôt réservée, a évoqué qu'elle prenait confiance en elle en s'identifiant aux autres membres du groupe puisque ces derniers lui donnaient de l'assurance pour développer de nouvelles attitudes au regard de sa pratique :

Some of my colleagues felt identified with me and my context; others expressed a sense of approval and interest. All of this helped me change my attitude.¹⁶

En accompagnement, une dynamique de groupe se crée, amenant une synergie qui permet d'aller plus à fond dans l'analyse de la pratique. Selon Paul (2009),

Il y a bien effectivement une structure identique et constitutive de toutes les formes d'accompagnement inscrites dans la sémantique même du verbe accompagner, *ac-cum-pagnis*, *ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis* (pain), dotant l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement. (p. 95)

Le sentiment de se sentir unie, de ne pas se sentir seule, ainsi que de se sentir rassurée par les autres a été partagé par Alexis, une autre participante, lors de la phase d'introspection finale. Selon elle, la réflexion lui permettait de refaire ses forces et de clarifier ses idées face à sa pratique d'enseignement :

When I heard your experiences, your contexts, your knowledge, it was like... I'm not that wrong. Now I'm not alone. It really helped me to put my ideas in order. It really helped me to recharge my batteries. ... I'm on the pathway.¹⁷

Par le biais de l'accompagnement, cette complicité s'établit avec les autres, évoquant une forme de soutien, les enseignants se sentant écoutés, respectés et, plus encore, compris. Les expériences de réflexion partagées par les enseignants sur la pratique et dans l'analyse de leur pratique ont inévitablement eu un impact pour les pratiques futures. L'intérêt qu'avaient les autres membres pour les situations présentées, tout comme les questions posées pour soutenir la réflexion et éventuellement, la réflexivité sont devenus des atouts aux dires d'un participant. Yael explique par exemple qu'en plus de prendre conscience de sa pratique, il est aussi devenu attentif aux autres et à leurs pratiques respectives, ce qui lui a permis de mieux réfléchir *sur, dans, et pour* sa propre pratique :

My professional experiences were considered initially. I then became aware of others! Sharing and collaborating with one another was essential.... The other members of the CAM played an important role in my self-reflection.... The questions they elicited helped me consider other perspectives and not be

so narrow-minded.... What was noticeable was how all of us were able to relate to what each of us presented. I believe that this helped promote a richer reflection for all of us.¹⁸

Par le biais de l'expérience vécue et documentée, trois dimensions que sont *l'éthique et la confidentialité, l'art du questionnement* ainsi que *l'interdépendance et la réciprocité* entre les acteurs deviennent les clés de voûte pour mener de l'avant une telle démarche d'accompagnement collectif. Ces dimensions engagent dès lors, une réelle réflexion *pour, dans et sur* la pratique. Plus spécifiquement, nous l'avons observée d'abord entre la doctorante-accompagnatrice et la directrice-accompagnatrice pour ensuite la transposer entre la doctorante-accompagnatrice et les enseignants d'ALS.

CONCLUSION

Le modèle d'accompagnement collectif qui utilise le PPI est un moyen pour les enseignants d'apprendre à travailler en collaboration avec leurs pairs, dans un environnement favorable menant à une réflexion critique sur ce qu'ils font en classe. Tel que préconisé par Mann et Walsh (2013, 2015, 2017), les chercheurs devraient utiliser une approche collaborative plus dialogique, basée sur les données de la pratique réflexive, pour exposer des résultats dans la recherche sur la pratique réflexive. L'expérience menée repose justement sur cette dimension et permet une fois de plus de démontrer toute la richesse de l'hétérogénéité d'un groupe à mieux poser un regard réflexif sur les pratiques. En outre, ce processus d'analyse réflexive devient transformateur et collaboratif dans la pratique des enseignants et favorise la prise de conscience pour chaque participant de ses propres schèmes qui guident sa pratique. Il devient donc opportun d'affirmer que, dans le cadre d'une telle démarche d'accompagnement collectif, l'analyse *sur et dans* la pratique suscite une réelle réflexion telle que développée par Schön (1983) et favorise l'analyse *pour la pratique*, introduite cette fois par Killion et Todnem (1991).

La discussion porte sur les incidences d'un modèle d'accompagnement et de la place des membres accompagnateurs (doctorante accompagnatrice, enseignants entre eux et la directrice) pour aider l'enseignant à réfléchir sur des éléments reliés à son contexte afin de développer un projet d'ajustement de pratique dans son milieu scolaire. En guise de retombées, ce sont tous les enseignants-accompagnateurs qui peuvent bénéficier de cette réflexion puisque leur questionnement agit à titre d'effet miroir sur tout un chacun. Schön (1983) a révélé que « par la réflexion, le [praticien] peut faire surface et critiquer les compréhensions tacites qui se sont développées autour des expériences répétitives d'une pratique spécialisée et peut donner un nouveau sens aux situations d'incertitude ou d'unicité » (p. 61).

La variété des contextes d'enseignement décrits par les enseignants les a justement amenés à réaliser qu'ils devaient trouver des solutions spécifiques

applicables à leur propre contexte. À titre de retombées, il est aussi possible de noter les bénéfices d'une telle démarche chez certains élèves qui sont sous leur tutelle. Rappelons que dans toute démarche de recherche-action, il n'y a pas lieu de généraliser les résultats, mais plutôt de voir les possibilités quant au transfert des résultats (Reason et Bradbury, 2006). L'adaptation du modèle d'accompagnement collectif avec PPI en contexte mexicain permet d'observer ce transfert possible lorsqu'une démarche d'accompagnement de l'accompagnateur est privilégiée et mise en œuvre. La modélisation devient un dispositif pour guider et accompagner les novices dans une telle démarche et ainsi leur permettre de trouver leur réelle identité à titre de personne accompagnatrice.

Ayant choisi de travailler en recherche-action en « je » dans le présent texte, il devient impossible de prétendre pouvoir généraliser ces nouvelles données. Il s'agit plutôt de reconnaître les possibilités de transfert dans un ou des contextes similaires, plus particulièrement en soutien au développement professionnel des enseignants d'ALS au Mexique.

NOTES

1. Action de rendre objectif, d'éliminer tout jugement.
2. Ledit programme était précédemment nommé le Programme National d'Anglais pour l'Éducation de Base (PNIEB). Il a été lancé en 2009 par le Ministère de l'Éducation dans le cadre du programme national et représente la plus grande expansion de l'enseignement de l'anglais dans l'histoire du Mexique, impliquant l'embauche de 98 000 nouveaux professeurs d'anglais (Sayer, 2015, p. 257).
3. Cette démarche n'étant pas l'objet du présent article, il est possible de retrouver sa description dans Guillemette et Monette (2019).
4. Les données ont été réunies en utilisant divers outils de collecte de données tels que : 1) le projet d'intervention professionnelle (PPI); 2) les rapports d'introspection individuels écrits; 3) les enregistrements audio des introspections verbales (parlées); 4) un journal de réflexion écrit envoyé par courriel 24 heures suivant la présentation d'un PPI; 5) le deuxième PPI présenté par chaque participant lors de la dernière session avec les participants; 6) un questionnaire passé lors de la réunion d'information; 7) un questionnaire passé lors de la dernière session; 8) des rapports de synthèse générale; et 9) le journal de bord de la chercheur. Un processus inductif et itératif avec validation auprès des participants a servi l'analyse des données selon Paillé et Mucchielli (2016).
5. Neufs enseignants volontaires d'ALS diplômés ou quasi diplômés d'un Baccalauréat en enseignement de l'ALS dans une université publique au Mexique.
6. Pour plus de détails sur la démarche, voir Houde (2019).
7. Les rencontres à distance se vivaient via Skype.
8. Afin d'assurer la confidentialité et de protéger l'identité des participants enseignants, des pseudonymes sont utilisés.
9. « Pour moi, cet espace était vraiment enrichissant... cela m'a aidé à essayer de m'ouvrir un peu plus... toutes les séances étaient très respectueuses, sans jugement (rupture de la voix). »
10. « Écouter. Faire attention, ne pas juger, ne pas faire de suggestions, ne pas interrompre les autres, ne pas donner de conseils et ne pas mettre mon expérience en évidence. »

11. « À cause de ma propre façon d'être, je me sentais nerveuse; mais en même temps, je me sentais en confiance. Vous avez instauré dès le début un climat de respect. En outre, la manière dont les questions ont été formulées a été vraiment utile. »
12. « Sur quoi aimeriez-vous réfléchir et sur quoi aimeriez-vous que nous vous aidions? Sur quel domaine souhaitez-vous vous concentrer, travailler? » « Avez-vous des idées sur la façon dont vous pourriez les amener à faire cela? » « Comment, selon vous, pourrions-nous vous aider à réfléchir, comme quels sont vos objectifs? Avez-vous une idée d'un point particulier sur lequel vous voudriez réfléchir aujourd'hui? » « Quand vous vous mettez dans l'arbre, vous êtes le petit oiseau qui observe, alors : qu'est-ce que l'oiseau dit ou pense? »
13. « Nous poserons d'abord des questions. La table est donc ouverte pour poser des questions de réflexion ouvertes sur sa pratique. Encore une fois, je répète, pas de questions sur le pourquoi, ni de questions du type est-ce que? C'est vraiment au niveau de la pratique. »
14. « Vous avez présenté les modalités reliées au projet de recherche et sur la manière dont nous allions participer. Vous avez expliqué le type de questions posées dans la réflexion sur l'accompagnement. Nous devons donc faire attention à ne pas juger et simplement formuler des questions qui aident le participant à réfléchir. Quand ce fut notre tour de réfléchir et d'exposer notre situation, vous intervenez, après que les autres participants eurent posé leurs questions, formulant des questions intéressantes qui nous encouragèrent à aller plus loin. »
15. « Mais je ne me suis pas sentie seule. Et même si le reflet est quelque chose qui m'appartient, ce que je ressentais dans un accompagnement... avec ce modèle... cela m'aide à avoir une vision claire pour aller où je dois aller... ça m'aide aussi à me sentir plus soutenu avec mes collègues... et de faire partie d'une communauté d'enseignants. »
16. « Certains de mes collègues se sont identifiés à moi et à mon contexte; d'autres ont exprimé un sentiment d'approbation et d'intérêt. Tout cela m'a aidé à changer d'attitude. »
17. « Quand j'ai entendu vos expériences, vos contextes, vos connaissances, c'était comme si... je ne me trompais pas... maintenant je ne suis pas seul... cela m'a vraiment aidé à mettre de l'ordre dans mes idées. Cela m'a vraiment aidé à recharger mes batteries... je suis sur le chemin... »
18. « Mes expériences professionnelles ont été reconnues au départ. J'ai ensuite pris conscience des autres! Il était essentiel de partager et de collaborer les uns avec les autres... Les autres membres du CAM ont joué un rôle important dans ma réflexion personnelle... Les questions qu'ils m'ont posées m'ont aidé à envisager d'autres perspectives et à ne pas être aussi étroit d'esprit... ont pu se rapporter à ce que chacun de nous a présenté. Je crois que cela a contribué à promouvoir une réflexion plus riche pour nous tous. »

RÉFÉRENCES

- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (2006). *La dynamique des groupes restreints*. Presses Universitaires de France.
- Argyris, C. et Schön, D. A (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- British Council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council Mexico.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2016). Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223–247.

- Guillemette, S. (2014). Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire; ajustement de pratique: modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire. Presses Académiques Francophones.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10(mai), 119-132.
- Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnaire pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44.
- Guillemette, S. et Simon, L. (2008). L'accompagnement du développement professionnel auprès de la direction d'établissement scolaire. *La revue des échanges*, 25(2-97), 8-15.
- Guillemette, S. & Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, 13-27.
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). Un référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec. JFD.
- Houde, P. (2019). Reflective practice for professional development via a collective accompaniment model: Transforming English as a foreign language teaching with BA TESOL professionals in Mexico [thèse de doctorat inédite]. McGill University Libraries.
- Kemmis, S. et Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. Dans B. Atweh, S. Kemmis et P. Weeks (dir.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (p. 21-36). Routledge.
- Killion, J. P. et Todnem, G. Y. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Le Bouedec, G. et Tomamichel, S. (2003). *Former à la recherche en éducation et formation : contributions didactiques et pédagogiques*. L'Harmattan.
- Mann, S. et Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291-315.
- Mann, S. et Walsh, S. (2015). Reflective dimensions of CDP: Supporting self-evaluation and peer evaluation. Dans A. Howard, et H. Donaghue (dir.), *Teacher evaluation in second language education* (p. 17-33). Bloomsbury.
- Mann, S. et Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge.
- Mendoza Valladares, J. L. et Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo : un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa*, 16(70), 43-59. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043
- Paul, M. (2009). *Accompagnement. Recherche et formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2015). L'accompagnement: de la notion au concept. *Éducation Permanente*, 4(205), 21-29.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Richter, K. G. (2014). *Second language teacher education: The development of pre-service teacher cognitions about the characteristics and practices of effective ESL instructors* [thèse de doctorat, University of Memphis]. ProQuest Dissertations. <https://search.proquest.com/openview/af1e531687e663f522afd5a2b6883794/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Robin, J.-Y. (2007). *Ingenium de l'accompagnement : présentation*. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds* (p. 245-249). Presses Universitaires de France.
- Roux, R. et Mendoza Valladares, J. L. M. (2014a). Professional development of Mexican secondary EFL teachers: Views and willingness to engage in classroom research. *English Language Teaching*, 7(9), 21-27. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n9p21>
- Roux, R. et Mendoza Valladares, J. L. M. (2014b). *Desarrollo profesional continuo de los docentes : teoria, investigación y práctica*. El Colegio de Tamaulipas. http://www.coltam.edu.mx/wp-content/uploads/2016/04/Desarrollo_profesional_continuo_de_los_d-1.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Revue Éducation et Formation*, (293), 9-20. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>
- Sayer, P. (2015). Expanding global language education in public primary schools: The national English programme in Mexico. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 257-275. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1102926>
- Sayer, P. (2018). Does English really open doors? Social class and English teaching in public primary schools in Mexico. *System*, 73(avril), 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.006>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research*. Sage.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Suny Press.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2007.01>
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.

PATRICIA HOUDE est professeure en enseignement des langues secondes au Département de Langues de l'Université de Guanajuato au Mexique. Ses recherches portent sur la pratique réflexive dans un contexte d'accompagnement collectif pour le développement professionnel des enseignants d'anglais langues secondes. Elle détient un baccalauréat en psychologie, une maîtrise en enseignement volet anglais langue seconde, et un doctorat en *Educational Studies in Language Acquisition*. p.houde@ugto.mx

SUZANNE GUILLEMETTE est professeure agrégée au Département de gestion d'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur les pratiques de gestion ou d'accompagnement susceptibles de soutenir le personnel scolaire et par conséquent, la réussite éducative et scolaire chez les élèves. À une démarche de recherche-action, elle y joint un modèle d'accompagnement collectif voulant soutenir l'analyse de la pratique et la réflexivité. suzanne.guillemette@usherbrooke.ca

PATRICIA HOUDE is a professor of Second Language Education in the Department of Languages at the University of Guanajuato in Mexico. Her research focuses on reflective practice through collective accompaniment for the professional development of second language teachers. She holds a bachelor's in psychology, a master's in education in English as a second language, and a PhD in *Educational Studies in Language Acquisition*. p.houde@ugto.mx

SUZANNE GUILLEMETTE is an associate professor in the Département de gestion de l'éducation at the Université de Sherbrooke. Her research focuses on management and guidance practices that support school personnel and, consequently, the educational and academic success of students. She combines an action-research approach with a collective accompaniment model that supports analysis of practice and reflexivity. suzanne.guillemette@usherbrooke.ca

QUELLES COMPÉTENCES POUR ACCOMPAGNER DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS? ÉTUDE MULTICAS

ISABELLE VIVEGNIS *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. De nombreuses études dans le monde font état d'une insertion professionnelle particulièrement critique, menant souvent à un décrochage chez les enseignants débutants. L'accompagnement, tel que le mentorat, occupe une place de première ligne parmi les moyens pouvant soutenir l'enseignant qui débute dans la profession. Mais, pour assurer un soutien fécond en termes de développement professionnel chez le débutant, l'accompagnateur se devra d'agir avec précaution et aura à mobiliser plusieurs compétences d'accompagnement. C'est un des aspects documentés dans notre recherche doctorale menée sous la forme d'une étude multicas et selon une approche qualitative/interprétative auprès de quatre dyades accompagnateurs-enseignants débutants de l'enseignement secondaire au Québec.

WHAT SKILLS TO SUPPORT BEGINNING TEACHERS? A MULTI-CASE STUDY

ABSTRACT. Numerous studies around the world report that new teacher induction is particularly critical, with beginning teachers often dropping out of the profession. Coaching, such as that provided by a mentor, occupies a front-line position among the means that can support new teacher induction. But, to ensure fruitful support in terms of professional development for the beginner, the mentor must act with precaution and mobilize several support skills. This is one of the aspects documented in our doctoral research, conducted in the form of a multi-case study and using a qualitative/interpretative approach with four coach-beginner dyads from secondary education in Quebec.

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Plusieurs études relèvent un décrochage de la profession enseignante particulièrement important, oscillant entre 15% et 50% selon les pays, les provinces ou les États (Delvaux et coll., 2013; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Letourneau, 2014; Mukamurera, 2014; Shakrani, 2008). La majorité de ces études chiffrent le décrochage entre les trois et les sept premières années d'enseignement. La charge de travail trop importante, la gestion de classe et

des élèves en difficulté, le manque de formation et de ressources, le climat à l'école ou encore l'isolement et le manque d'occasions de perfectionnement figurent parmi les motifs principaux qui expliquent ces abandons (Clandinin et coll., 2015; Karsenti et coll., 2013). Cet état de fait implique des coûts humains et financiers importants pour les systèmes éducatifs, mettant en péril l'enseignement offert aux élèves (Karsenti et coll., 2013; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005). C'est la raison pour laquelle plusieurs institutions (établissements ou centres de services scolaires) ont élaboré des programmes ayant pour but de soutenir l'insertion professionnelle des enseignants (Martineau et Mukamurera, 2012).

L'accompagnement dyadique, tel que le mentorat, occupe une place de première ligne parmi les moyens envisagés (Martineau et coll., 2011). Celui-ci comporte de nombreuses potentialités pour le débutant, telles que l'apport d'informations utiles pour bien fonctionner dans son nouvel environnement, la création de liens sociaux, la réponse à des besoins d'ordres affectif et pratique, la contribution à sa socialisation professionnelle et le développement de son identité et de ses compétences professionnelles (De Stercke et coll., 2010; Gervais, 1999; Martineau et coll., 2011).

Cependant, s'il n'est pas mené avec certaines précautions, l'accompagnement pourrait aussi nuire au développement professionnel du débutant. Au lieu donc d'induire les nombreuses potentialités précitées, il pourrait, par exemple, mener à la promotion de normes et de pratiques ou au conformisme (Martineau et coll., 2011). Le débutant pourrait en effet être tenté d'agir à l'instar de son mentor, sans tenir compte de sa personnalité et de sa propre pratique professionnelle, et d'autant plus si ce dernier propose des solutions toutes faites au lieu de guider le nouvel enseignant vers la recherche de solutions personnalisées. L'agir du mentor sera certes alimenté par son expertise en enseignement. Mais celle-ci ne sera pas suffisante. Certaines qualités ou attitudes, telles que l'ouverture d'esprit, le respect, la fiabilité, la flexibilité et la disponibilité, sont attendues chez les accompagnateurs (Houde, 2011). Cependant, chaque situation étant unique, il est hasardeux de restreindre l'accompagnement à l'unique expertise ou à certaines qualités ou attitudes, d'autant qu'elles réduisent le caractère professionnel et hautement complexe de la fonction d'accompagnateur. Celui-ci devra effectivement « savoir-agir » avec flexibilité dans des situations lui demandant de « faire avec », en s'adaptant au contexte, à l'accompagné et à ses besoins. Or, malgré la variété des contextes qui s'offrent potentiellement à lui, certains invariants caractérisent la mise en œuvre de l'accompagnement, au-delà de spécificités propres à chaque situation particulière. Ainsi, pour assurer un soutien fécond en termes de développement professionnel chez le débutant, l'accompagnateur doit mobiliser diverses compétences d'accompagnement selon les situations (Vivegnis, 2016).

De nombreux auteurs ont conceptualisé l'accompagnement et les pratiques d'accompagnement dans divers domaines, tels que l'éducation ou la psychologie, et ont élaboré des typologies de compétences, de caractéristiques, de rôles, d'attitudes et de qualités requis chez l'accompagnateur (Achinstein, 2006; Biémar, 2012; Clutterbuck, 2004; Darwin, 2000; Donnay, 2002; Feiman-Nemser, 2001; Heilbronn et coll., 2002; Houde, 2011; Miller-Marsh, 2002; St-Arnaud, 1999). Cependant, ces typologies sont rarement le fruit de recherches empiriques. Et, malgré une abondance d'écrits sur les compétences d'accompagnement, il s'agit le plus souvent de listes de comportements attendus et non de comportements réels. Pour leur part, St-Arnaud (1999) ou encore Lafortune et ses collaborateurs (2008) ont élaboré des référentiels permettant de cerner les compétences à attendre d'un accompagnateur. Si certaines compétences peuvent apparaître transposables d'un contexte à un autre, elles n'offrent pas un niveau opératoire suffisant pour investiguer les compétences de l'accompagnateur dans ses interactions avec l'accompagné. À notre connaissance, aucune recherche n'a donc encore permis d'éclairer la façon dont les compétences se déclinent ou s'articulent entre elles dans les pratiques effectives des accompagnateurs.

Devant l'absence d'un cadre permettant de rendre compte de la manière dont les compétences s'opérationnalisent dans une pratique réelle d'accompagnement, nous avons, dans le cadre de notre maîtrise, travaillé à l'élaboration d'une grille d'analyse de compétences (Vivegnis, 2010), en nous basant sur le cadre de référence québécois pour la formation des formateurs de stagiaires (Portelance et coll., 2008). Ce premier travail a été affiné et complété dans le cadre de la thèse dont il est question dans ce texte.

À l'aube de l'implantation plus systématique, voire institutionnelle de mesures d'aide dans les établissements scolaires, il importait dans notre recherche doctorale de comprendre de quelle façon l'accompagnement mentorale peut représenter un levier à l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant en enseignement secondaire au Québec. Ce texte abordera un des objectifs spécifiques de la thèse, qui était d'identifier les compétences manifestes et caractéristiques de la pratique d'accompagnateurs d'enseignants débutants.

CADRE CONCEPTUEL

L'objectif de recherche appelle à présenter certains fondements, lesquels permettent d'interpréter les résultats de la recherche. Cette section offre de définir les concepts d'accompagnement et de développement professionnel, avec des précisions relatives à l'accompagnement de type mentorale. Aussi, il s'agira de définir la compétence et, ensuite, d'aborder le concept dans le champ plus spécifique de l'accompagnement, tout en présentant un aperçu du cadre de référence retenu pour mener à bien notre recherche. Seule la partie du cadre nécessaire à la compréhension du présent texte sera exposée.

L'accompagnement et le développement professionnel de l'enseignant

L'accompagnement est un concept dont les contours restent flous. Pour Paul (2016), dans le domaine des sciences de l'éducation, accompagner renvoie au fait de « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (p. 47). Vial et Caparros-Mencacci (2007) soulignent également l'idée de direction dans le sens où l'accompagnement suppose d'aller avec quelqu'un dans une certaine direction, sans même savoir si la démarche aboutira. L'accompagnement mise donc avant tout sur la relation et renvoie à un processus plutôt qu'à une fin en soi. Boutinet (2009), en psychosociologie, voit l'accompagnement comme une façon de soutenir un pair pour que celui-ci mette en œuvre le meilleur de lui-même et atteigne les objectifs qu'il s'est lui-même fixés.

Blin (1997) ajoute ceci : « la notion d'accompagnement stipule ... le rejet de toute attitude prescriptive d'un savoir-vérité fondé sur une quelconque posture de pouvoir » (p. 216). En ce qui concerne l'accompagnement de type mentorat, la relation a lieu dans une transition vers une nouvelle réalité et pour soutenir le développement du potentiel personnel et professionnel de l'enseignant débutant (Lusignan, 2003). Dans le cadre de cette recherche doctorale, l'accompagnement prend la forme d'une relation de soutien en milieu de travail. Elle est proposée à un enseignant débutant, le mentoré, par un collègue expérimenté, le mentor (Duchesne, 2010).

Le développement professionnel renvoie ici à un processus « dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes » (Donnay et Charlier, 2008, p. 15). Selon les auteurs, c'est en effet par des échanges et des interactions avec d'autres et dans cette confrontation avec l'altérité que le professionnel sera le plus enclin à se développer professionnellement, par l'entremise d'une distanciation et d'une réflexion sur ses pratiques. Dans cette visée, Héту et Riopel (2002) insistent sur l'importance d'être sensible à la personnalisation de l'accompagnement. Il importe aussi de susciter l'autonomie, la prise de risques et la réflexion éthique chez la personne accompagnée (Perrenoud, 2001).

Vu sa complexité, l'accompagnement de type mentorat ne peut s'improviser. L'agir de l'accompagnateur appelle donc à être caractérisé selon certaines compétences d'accompagnement permettant de rendre compte de la complexité du processus en jeu (Duchesne et Kane, 2010; Feiman-Nemser, 2001). Avant de spécifier ce que les compétences d'accompagnement représentent, il paraît essentiel de passer par la définition de la compétence elle-même.

La compétence

La compétence renvoie à « un savoir-agir complexe prenant appui sur la combinaison et la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources internes d'un individu et de ressources externes pour faire face efficacement à une famille de situations problèmes » (Tardif, 2006, p. 22). La compétence est ainsi tournée vers un but à atteindre, soit un résultat fonctionnel porteur de sens en situation, et non par les éléments qui la constituent. C'est précisément sa finalité qui la définit, « c'est-à-dire la globalité du résultat auquel elle conduit, sans égard pour le détail des prérequis qu'elle exige et des moyens cognitifs ou psychologiques qu'elle met en œuvre » (p. 43). On parlera, par exemple, de la compétence « savoir écouter », « savoir communiquer » ou « savoir donner un feedback ».

Entre l'intitulé de la compétence et les éléments qui la constituent et la définissent, se situe donc une zone de flou. Or, au-delà d'une finalité, il importe de préciser les éléments constitutifs de la compétence, des « indicateurs » censés la révéler, en tout ou en partie, lors de sa mise en œuvre. C'est ce travail d'identification et de précision d'indicateurs qui avait motivé notre travail à la maîtrise (Vivegnis, 2010). Dans notre travail de thèse (Vivegnis, 2016), nous avons alors sollicité ce référentiel de compétences d'accompagnement déclinées en différents indicateurs pour inférer celles-ci à partir des pratiques effectives de l'accompagnateur et rendre compte de leur opérationnalisation.

Les compétences d'accompagnement

Entre autres, Saint-Arnaud (1999) a défini douze compétences pour intervenir en relations humaines. Pour leur part, Lafortune et ses collègues (2008) spécifient huit compétences pour l'accompagnement d'un changement en éducation. Ces cadres ne spécifient pourtant pas les compétences relatives à l'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle.

Le cadre sollicité pour l'analyse a été construit en s'inspirant du *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires* (Portelance et coll., 2008), partant de la prémisse qu'un accompagnateur exerce une fonction relativement proche de celle de l'enseignant associé (appelé « maître de stage » dans certains pays de la francophonie) et que ce dernier est en quelque sorte le mentor du novice (Portelance, Durocher et Gingras, 2004). Le cadre de référence avait lui-même été construit sur la base des apports de plusieurs auteurs experts du domaine de l'accompagnement et de la formation des stagiaires (Brau-Antony, 2000; Gervais et Correa Molina, 2005; Gervais et Desrosiers, 2005; Héту et Riopel, 2002; Perrenoud, 2001). Malgré le fait que l'enseignant associé œuvre dans un contexte différent de celui de l'accompagnateur et que certaines spécificités les distinguent, les rapprochements semblent pertinents puisqu'un référentiel destiné à soutenir

la formation initiale des enseignants est envisagé dans une perspective de développement professionnel articulé et continu. Le cadre de référence, nourri des apports des différents experts, a fait l'objet d'une analyse théorique fine pour identifier les principales composantes détaillant chacune des compétences et rassemblant divers indicateurs pouvant être observés dans les pratiques effectives des accompagnateurs. Seules ont été retenues les caractéristiques susceptibles d'être manifestées par les accompagnateurs d'enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle.

Quatre compétences d'accompagnement sont ainsi identifiées : 1) favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'enseignant débutant, 2) soutenir l'enseignant débutant dans le développement de son identité professionnelle, 3) conduire un entretien à visée réflexive avec l'enseignant débutant et lui permettre d'adopter un regard critique sur sa pratique professionnelle, et 4) guider l'enseignant débutant dans l'apprentissage de la pratique enseignante et dans le développement des compétences professionnelles. Chacune des compétences se décline selon différentes composantes, lesquelles se caractérisent par divers indicateurs précisant l'agir de l'accompagnateur. Un aperçu des compétences et de leurs composantes associées est offert dans la section suivante. L'espace prévu ici ne permettant pas de le présenter dans sa totalité, le cadre d'analyse complet détaillant les indicateurs associés aux composantes est consultable dans la thèse (Vivegnis, 2016).

MÉTHODOLOGIE

La démarche choisie pour réaliser cette recherche qualitative et interprétative à l'intérieur du paradigme constructiviste (Savoie-Zajc, 2011) était l'étude multicas (Merriam, 1988). Elle offre l'avantage d'enrichir la compréhension d'un phénomène en passant par l'examen de chaque cas et de l'articulation avec son contexte (Hamel, 1997), en investiguant au-delà du cas unique (Karsenti et Demers, 2011). Chaque cas (ou dyade) est composé d'un accompagnateur et d'un enseignant débutant se situant dans sa première ou deuxième année d'insertion professionnelle en enseignement au secondaire.

L'investigation a sollicité plusieurs outils de collecte de données dont l'enregistrement vidéo de conversations entre l'accompagnateur et l'enseignant débutant qui a permis d'atteindre l'objectif spécifique présenté ici. Durant une année scolaire, à trois étapes distinctes (automne 2014, hiver 2015, été 2015), chaque dyade procédait à l'enregistrement vidéo de conversations d'accompagnement en situation naturelle et en l'absence de la chercheuse, par le biais d'une tablette numérique. La captation vidéo s'est faite de manière libre du point de vue du nombre d'enregistrements (totalisant environ 60 minutes d'échanges à chaque étape) et de leur fréquence. Les données ont permis d'identifier les compétences manifestées par les quatre

accompagnateurs (Rosie, Nina, Théo et Derek). Une quinzaine de passages de quelques minutes par enregistrement ont été sélectionnés lorsqu'ils illustraient particulièrement l'objet spécifique de recherche dont il est ici question, soit les manifestations des compétences d'accompagnement caractéristiques des pratiques de l'accompagnateur. Un total de 180 passages ont été analysés pour les quatre cas.

Les propos oraux ont été transcrits intégralement sous la forme de *verbatim* et traités selon une analyse thématique de contenu, à partir de ce qui a été ouvertement dit par l'accompagnateur (L'Écuyer, 1987). Afin de classifier et catégoriser les données, une liste préliminaire de codes a été construite sur la base des travaux énoncés plus haut (Portelance et coll., 2008; Vivegnis, 2010). Cette liste constitue la catégorisation des compétences d'accompagnement dyadique en contexte d'insertion professionnelle. Le Tableau 1 offre un aperçu du cadre, spécifiant les différentes composantes rattachées aux compétences. Rappelons que les différents indicateurs associés aux composantes sont présentés dans leur totalité dans la thèse (Vivegnis, 2016).

TABLEAU 1. Les compétences d'accompagnement et les composantes associées

Intitulé de la compétence d'accompagnement	Composantes ¹ de la compétence	Codes
Favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'enseignant débutant (R)	Favoriser l'expression, l'échange et le dialogue	R1
	Accueillir et soutenir l'enseignant débutant	R2
	Encourager l'enseignant débutant	R3
Soutenir l'enseignant débutant dans le développement de son identité professionnelle (IDP)	Favoriser la personnalisation de l'accompagnement	IDP1
	Encourager la collaboration	IDP2
	Soutenir la responsabilisation professionnelle	IDP3
	Encourager à forger sa singularité professionnelle	IDP4
Conduire un entretien à visée réflexive avec l'enseignant débutant et lui permettre d'adopter un regard critique sur sa pratique professionnelle (AR)	Susciter la réflexivité de l'enseignant débutant	AR1
	Encourager à interpréter ses pratiques avec des savoirs (théoriques ou acquis en formation)	AR2
	Faire preuve de réflexivité en tant qu'accompagnateur	AR3

TABLEAU 1 (*suite*).

Intitulé de la compétence d'accompagnement	Composantes ¹ de la compétence	Codes
Guider l'enseignant débutant dans l'apprentissage de la pratique enseignante et dans le développement des compétences professionnelles (CP)	Prendre en compte les orientations ministérielles de la formation des élèves	CP1
	Manifester un rapport dynamique aux savoirs	CP2
	Démontrer une connaissance de la pratique enseignante	CP3
	Épauler l'enseignant débutant dans la mise en œuvre de sa pratique	CP4
	Encourager l'engagement dans une démarche continue de développement de ses compétences professionnelles	CP5

Les données issues des conversations ont ainsi été analysées selon les aspects caractérisant les différentes compétences (soit les composantes et indicateurs reliés à la compétence) et représentant chacun un code spécifique. Une fois les données traitées et analysées, un profil synthétique par cas ainsi que plusieurs graphes ont été élaborés, spécifiant en un coup d'œil ses particularités (Van der Maren, 1995). Aussi, la Figure 1, établie à l'issue de l'analyse intercas (Albert et Avenier, 2011), offre de voir comment les accompagnateurs mettent en œuvre les compétences d'accompagnement et selon quelles composantes principalement. Seule une part des résultats issus de l'analyse intercas est présentée dans ce chapitre et des extraits de *verbatim* illustrent la manifestation des différentes compétences.

RÉSULTATS

Cette section présente les compétences d'accompagnement tel qu'elles ont émergé des conversations et se sont ainsi manifestées dans les pratiques effectives des quatre accompagnateurs. La catégorisation des compétences présentée plus haut permet d'en rendre compte. La première partie de la section fait état d'un regard intercas sur la manifestation de chaque compétence d'accompagnement au sein des pratiques analysées des accompagnateurs. La seconde partie tente de les illustrer par la présentation d'extraits directement issus des conversations entre accompagnateurs et enseignants débutants.

Compétences d'accompagnement manifestées : regard intercas

La Figure 1 met en évidence les composantes des quatre compétences (axe vertical : R1; R2; R3, etc.) qui apparaissent le plus dans les conversations des quatre accompagnateurs (axe horizontal : cas #1, #2, #3, #4) avec les

débutants. Les composantes listées verticalement (et chiffrées de 1 à 5) sont reprises du Tableau 1. Par exemple, R1 renvoie aux comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue au sein de la compétence relationnelle (Favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'enseignant débutant).

FIGURE 1. Manifestations significatives des compétences d'accompagnement au regard des différentes composantes chez les quatre accompagnateurs

Compétence	Compo- sante	Étape 1				Étape 2				Étape 3			
		Cas# 1	Cas# 2	Cas# 3	Cas# 4	Cas# 1	Cas# 2	Cas# 3	Cas# 4	Cas# 1	Cas# 2	Cas# 3	Cas# 4
R	1	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
	2	Ø				Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
	3		Ø				Ø	Ø	Ø			Ø	
IDP	1	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
	2									Ø			
	3			Ø				Ø		Ø	Ø	Ø	
	4		Ø		Ø			Ø	Ø	Ø	Ø		
AR	1	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
	2								Ø				
	3	Ø									Ø	Ø	
CP	1			Ø								Ø	
	2								Ø				
	3	Ø		Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
	4			Ø				Ø				Ø	
	5										Ø	Ø	Ø

Les composantes des compétences les plus présentes (c'est-à-dire qui apparaissent de manière récurrente) dans les conversations des accompagnateurs avec l'enseignant débutant, et ce, aux trois étapes (Étapes 1, 2, 3) sont symbolisées par un cercle barré. Les éléments saillants sont mis en évidence par les lignes foncées (bleue, rouge, verte, mauve) et explicités dans les sections suivantes.

La compétence relationnelle. La composante prédominante de la compétence relationnelle est celle qui rassemble les comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (R1). Elle apparaît aux trois étapes et chez les quatre accompagnateurs (ligne bleue horizontale). Il s'agit donc d'un aspect caractérisant particulièrement l'accompagnement des quatre accompagnateurs. Ceux-ci se révèlent donc surtout compétents au niveau de la sphère relationnelle, et plus particulièrement à l'égard de l'échange et du dialogue. La deuxième composante (R2), comprenant notamment la clarification en vue d'une compréhension entre les deux protagonistes, est surtout présente aux

étapes 2 et 3. Enfin, les comportements d'encouragement (R3) sont surtout présents à l'étape 2. Notons que chez trois cas sur les quatre (cas #2, 3, 4), la manifestation de la compétence est d'ailleurs la plus marquée à l'étape 2 (cercle jaune).

La compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant. Quant à la *compétence relative au développement de l'identité professionnelle* du débutant, une composante ressort et apparaît chez trois accompagnateurs sur les quatre, il s'agit de celle qui favorise la personnalisation de l'accompagnement (IDP1—ligne rouge horizontale). Notons une manifestation particulièrement variée de la compétence chez l'accompagnatrice du cas #1, à l'étape 3 (ligne rouge verticale encadrée de jaune). Cette dernière mobilise la compétence selon ses quatre composantes. L'accompagnatrice encourage effectivement la collaboration, la responsabilisation et la singularité professionnelles, engageant ainsi à la fois des ressources personnelles et sociales.

La compétence réflexive. La composante saillante au sein de la *compétence réflexive* est celle qui reprend les comportements suscitant la réflexivité de l'enseignant débutant (AR1—ligne verte horizontale). Par contre, les comportements encourageant l'interprétation des pratiques avec des savoirs théoriques ou acquis en formation (AR2) et ceux relatifs à la réflexivité de l'accompagnateur (AR3) sont moins manifestés.

La compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant. La composante qui prédomine au sein de la *compétence relative au développement des compétences professionnelles* du débutant est celle qui met de l'avant la connaissance de la pratique enseignante (CP3—ligne mauve horizontale). Plusieurs indicateurs reliés à trois composantes n'apparaissent pas, ou quasi pas, dans les pratiques d'accompagnement analysées (CP1, CP2, CP5). Même si les accompagnateurs tiennent compte des orientations ministérielles en se montrant porteurs de celles-ci ou en les critiquant, l'établissement de liens entre les visées ministérielles et le contexte actuel est moins présent. À ce sujet, aucun d'entre eux n'a mentionné les savoirs théoriques comme ressource pouvant constituer un appui à leur accompagnement. Relativement à la composante qui rassemble les comportements faisant état d'un rapport dynamique aux savoirs (CP2), l'analyse des indicateurs, disponible dans la thèse (Vivegnis, 2016), révèle que celui-ci existe davantage à travers une ouverture au monde de l'éducation ou en faisant référence à certaines connaissances issues de la recherche, qu'en sollicitant les savoirs théoriques que le débutant a acquis en formation ou ceux qu'il pourrait investir dans sa pratique. Le cas #3 attire notre attention; c'est le seul accompagnateur qui mobilise significativement la composante 4, soit celle soutenant la mise en œuvre de la pratique enseignante, aux trois étapes. De plus, remarquons qu'à l'étape 3, il mobilise chacune des composantes de la compétence.

Compétences d'accompagnement manifestées : illustrations

Après avoir livré quelques constats généraux, il paraît important d'illustrer la manière dont se manifestent les quatre compétences au sein des pratiques des accompagnateurs. Les extraits présentés ici sont issus des conversations entre l'accompagnateur et l'enseignant débutant. Dans chacun des passages analysés, l'accompagnateur manifeste deux compétences de manière concomitante.

La compétence relationnelle et la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant. L'extrait qui suit est issu de la 1^{re} conversation entre Nina et Cécilia (dyade #2), à l'étape 2 de l'accompagnement. Nina (accompagnatrice) questionne Cécilia (enseignante débutante) et lui demande si elle a pu décrocher pendant le congé scolaire (la relâche). Cécilia s'exprime à ce sujet et Nina démontre sa compréhension de la réalité enseignante. Elle écoute Cécilia, manifeste son empathie et exprime sa satisfaction à l'égard de la débutante. Le ton est bienveillant et enthousiaste :

Nina (accompagnatrice). : Ta relâche scolaire, est-ce que t'as pu décrocher?
(R1)

Cécilia (enseignante débutante) : Ah, vraiment!

N. : Oui? Ton sac de travail était ailleurs?

C. : Je l'ai sorti un peu *rire*

N. : Ah! Ah! *sourire entendu*

C. : Oui. Mais j'ai quand même... j'ai fait ça à un moment où j'avais le goût, là tsé (= tu sais). Dans le fond on avait les bulletins à remettre juste après.

N. : Hum hum (écoute) (R1)

C. : J'ai peut-être tout terminé mes bulletins, mais je voulais juste les réviser à tête reposée, j'ai fait ça pendant la relâche, là. Je sais...

N. : Ça a été le bon moment pour toi. (R2)

C. : Oui, ben c'est ça. Je me suis dit : « pendant la relâche, je vais prendre comme une heure juste pour tout réviser ». Puis ça m'a rassurée aussi de savoir qu'ils étaient complètement finis puis que, quand je revenais, j'avais juste à les remettre, puis tu sais j'avais même plus besoin d'y toucher, là.

N. : Merveilleux.

C. : Ça fait que c'est la seule chose que j'ai faite, là par rapport au ...

N. : Par rapport à l'école.

C. : Oui. Puis ça m'a fait du bien, je suis allée chez mon copain à Shawinigan.

N. : Hum hum

C. : Ça fait que j'ai vraiment, dès la première soirée de la relâche, j'ai décroché.

N. : C'est merveilleux, c'est le fun! (R3)

C. : Oui. Ça a fait du bien.

N. : Oui. Ça fait du bien. Puis de pouvoir aussi décrocher. Tu sais, c'est sûr, nous autres les enseignants, on l'a en nous hein, on veut toujours : « bon, pendant la relâche, je vais faire ci, je vais faire ça ... » (IDP1) ... mais ça prend aussi le temps de penser à soi.

C. : Oui.

N. : Qui est très très très important.

C. : Ben oui, on le voit avec tous les enseignants qui font des épuisements professionnels.

N. : Oui.

C. : Faut faire attention.

N. : Oui, c'est important. Vraiment, parce que le fait de penser à soi, on devient plus efficace, tu sais on devient meilleur. Bon tiens, je suis super contente!

(Passage 8/Conversation 1/Étape 2/Lignes 557-600)

L'extrait présenté illustre la façon dont se jouent conjointement la compétence relationnelle (R) et celle relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP). Ces compétences sont mobilisées par Nina à ce moment-là de son accompagnement. La compétence relationnelle se caractérise principalement par des comportements favorisant le dialogue et l'expression (R1, voir Tableau 1), tandis que la compétence identitaire se manifeste surtout par le biais d'une personnalisation de l'accompagnement à la débutante (IDP1).

La compétence relative au développement des compétences professionnelles et la compétence à visée réflexive. L'extrait de conversation qui suit est issu de la deuxième conversation entre Rosie et Anna (dyade #1), à l'étape 1 de l'accompagnement. Rosie (accompagnatrice) questionne Anna (enseignante débutante) et l'invite à réfléchir sur son enseignement. Rosie démontre une connaissance des élèves de même qu'une aisance sur le plan didactique. Anna demande à Rosie de lui faire part de son expérience. Rosie répond et partage son expérience. L'échange se fait de façon collégiale.

Rosie (accompagnatrice) : Tu penses que ça va aider les élèves en difficulté de les mettre en cercles de lecture? (AR1)

Anna (enseignante débutante) : Bien, je pense que ça peut leur donner une chance ou à tout le moins pour pas euh ... parce que s'exprimer à l'écrit, c'est pas leur fort, au moins s'exprimer là à l'oral, ça va aller chercher d'autres personnes.

R. : Puis, les élèves plus faibles peut-être aussi le fait d'avoir quelque chose à prouver si on veut là ... Secondaire 1, ils s'en foutent d'avoir l'air ... Secondaire 3, c'est moins.... Peut-être que ça va les motiver. (CP3)

A. : Puis qu'est-ce que t'avais fait toi ? (R1e)

R. : Ben, la première année j'avais pris *Le Passeur*. (CP3) ... Je n'ai pas vu le film qui vient de sortir cette année.... Mais j'ai une de mes anciennes élèves qui m'a laissé un message sur Facebook en disant "Bonjour, je ne sais pas si vous vous rappelez de moi, je suis une de vos anciennes élèves". Là, elle est rendue, je ne sais pas au cégep. Elle disait "C'était pour vous dire qu'il y allait avoir un film sur *Le Passeur* que vous nous aviez fait travailler en cercle de lecture en secondaire 1. Je l'ai acheté, c'est un des meilleurs livres que j'ai lus". Fait que ça les a beaucoup marqués le fait d'avoir à travailler là-dessus. C'est un livre assez philosophique. On est dans les années 1984. Pour 12 ans. Puis avec les élèves d'aide, c'était un peu trop complexe effectivement tout le côté philosophique là. (AR3)

A. : Oui.

R. : Ils ne comprenaient pas le sens de l'histoire. Ce qui fait que la 2^e année avec le groupe d'aide, j'avais pris *X* de Jack Olsen. (AR3; CP3)... en termes de vocabulaire, quand même c'est assez postprimaire et en termes philosophique, ... ils sont allés faire des parallèles avec l'esclavage.

A. : Ah?

R. : J'ai quand même réussi ça.

A. : Intéressant.

R. : Écoute. Je suis assez fière de ça. *rire*

A. : Oui.

R. : Ça en a pris beaucoup, mais c'est vrai qu'ils sont très premier degré. Tu sais, moi je fais beaucoup travailler les stratégies de lecture. Mais j'avais droit à "J'ai eu de la peine quand le chien se fait battre". Et ça arrêtait là. Pourquoi t'as eu de la peine? Parce que le chien s'est fait battre. Oui, mais pourquoi il s'est fait battre? Bien, parce qu'il a été agressif. Et pourquoi il a été agressif? Ben parce que le monsieur, il l'a kidnappé. Tsais. C'est tout ça là, les alimenter puis je le faisais avec Nora Pelletier. Nora venait dans ma classe d'aide, fait qu'on se séparait les équipes en deux.

(Passage 6/Conversation 2/Étape 1/Lignes 97-135)

Cet extrait illustre la manière avec laquelle Rosie manifeste la compétence relative au développement des compétences professionnelles à ce moment-là

de son accompagnement, et selon une composante en particulier, celle reliée au fait de démontrer une connaissance de la pratique enseignante (CP3, voir Tableau 1). Cette compétence apparaît en même temps que la compétence à visée réflexive laquelle est manifestée par des comportements suscitant la réflexivité de la débutante (AR1) et par des manifestations de réflexivité chez l'accompagnatrice à l'égard de sa propre pratique (AR3).

DISCUSSION

Après avoir présenté la manière dont les quatre compétences d'accompagnement s'articulent dans la pratique effective, nous revenons ici sur les principaux résultats présentés tout en les discutant à la lumière des éléments qui fondent la recherche et, plus spécifiquement, à l'égard des compétences d'accompagnement. Plusieurs pistes sont énoncées en lien avec les composantes qui apparaissent moins dans les pratiques analysées.

La *compétence relationnelle* s'est révélée comme étant la plus manifeste au sein des pratiques des accompagnateurs. Cette dimension relationnelle apparaît comme un élément fondateur, rejoignant d'ailleurs ce que plusieurs auteurs, tels que Paul (2016) ou encore Vial et Caparros-Mencacci (2007), font apparaître comme le point de départ de toute démarche d'accompagnement. Il s'agit plutôt d'être *avec* la personne que *pour* elle. La « *mise en relation* » est ainsi un précurseur à la « *mise en chemin* » dont parle Paul (2009). La compétence apparaît dans les pratiques surtout à l'étape 2, soulignant que la relation prend un certain temps pour s'établir. Cela révèle aussi un besoin marqué pour le débutant de se faire soutenir à cette étape, soit à l'hiver. Cette période arrive après un premier trimestre de travail et de stress intenses et comprend également une nouvelle étape à planifier. Les résultats de la recherche de Moir (2002) portant sur les phases développementales de l'enseignant débutant montrent d'ailleurs que cette période suit un net creux de désillusion (*desillusionment*) qui est au plus bas avant le congé du temps des Fêtes. Le retour à l'école après un congé bénéfique en termes de repos, d'organisation et de planification, est ensuite plus propice à la décentration et aux échanges. L'accompagnement y semble alors nécessaire pour aider le débutant à remonter la pente. Trois indicateurs reliés à la compétence relationnelle apparaissent moins : l'initiative laissée au débutant dans le dialogue, l'encouragement et le fait de rassurer ce dernier. Ce constat nous amène à penser que l'accompagnement gagnerait à laisser encore davantage la place au débutant pour s'exprimer et « se dire » (Prodhomme, 2002).

Quant à la *compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant*, elle est surtout mobilisée en début d'accompagnement, pour personnaliser l'accompagnement. Cette dimension favoriserait le développement professionnel du débutant (Hétu et Riopel, 2002), en tenant compte de sa zone proximale de développement. L'accompagnateur pourrait

dépasser cette première dimension en favorisant notamment la prise de risques dans des choix personnels pouvant éventuellement s'éloigner de prescrits (comme le manuel pédagogique) et la réflexion éthique (Perrenoud, 2001), en questionnant par exemple sur le sens du travail effectué ou des objets d'apprentissage visés. Ces deux aspects permettraient à l'accompagnateur de soutenir la singularité professionnelle et la quête identitaire de l'accompagné. Deux indicateurs ne sont pas manifestés, ceux renvoyant aux comportements encourageant la collaboration et la singularisation professionnelle. La collaboration au sein des écoles et le renforcement de travail en équipes dans les milieux pourraient s'avérer bénéfiques. Enfin, les accompagnateurs ont davantage souligné les idées et initiatives existantes qu'encouragé l'innovation ou la créativité chez les débutants.

Les constats relatifs à la *compétence réflexive* mettent de l'avant des comportements suscitant la réflexivité de l'enseignant débutant. La réflexivité de l'accompagnateur apparaît peu. Cela semble assez logique puisque les conversations concernent le débutant avant tout et ont lieu dans le cadre d'un accompagnement lui bénéficiant. Cependant, les comportements relatifs à la réflexivité de l'accompagnateur, directement en lien avec la distanciation (Donnay et Charlier, 2008), gagneraient à être manifestés davantage pour que les accompagnateurs soient en mesure d'aider les débutants à prendre, eux aussi, de la distance par rapport à leurs gestes professionnels. Ils pourraient ainsi mieux les analyser (Gervais et Correa Molina, 2005).

En lien avec la *compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant*, on voit le plus souvent apparaître des comportements démontrant la connaissance de la pratique enseignante chez l'accompagnateur. Cet aspect est nécessaire puisqu'il garantit l'expertise de la pratique professionnelle d'enseignement représentant un préalable utile à l'accompagnement. Cependant, l'expertise n'est pas suffisante et l'accompagnateur devrait pouvoir dépasser le moment présent, se projeter dans l'avenir de l'accompagné et offrir un accompagnement qui tende vers une aide à l'apprentissage de l'enseignement plutôt qu'une aide à l'enseignement (Brau-Antony, 2000). De cette manière, au-delà de renvoyer à des conseils, des suggestions ou des pistes à explorer, le fruit des échanges pourrait être réinvesti dans les pratiques ultérieures du débutant, par un processus de réflexion dans et pour l'action future (Perrenoud, 2001), et favoriser ainsi son développement professionnel. Aussi, les accompagnateurs entretiennent un rapport particulier aux savoirs; celui-ci existe à travers une ouverture au monde de l'éducation ou en faisant référence à certaines connaissances issues de la recherche mais moins les savoirs théoriques que le débutant a acquis en formation ou ceux qu'il pourrait investir dans sa pratique. Il se pourrait qu'ils soient davantage préoccupés de référer aux savoirs qui entourent la réalité professionnelle actuelle du débutant plutôt que d'établir des ponts avec les savoirs acquis en

formation et qui représentent les fondements de la professionnalité. Une maîtrise accrue d'un champ de savoirs à caractère théorique pourrait venir asseoir leur expertise et permettrait possiblement d'offrir un accompagnement articulant davantage la théorie à la pratique (Beckers, 2007). Enfin, les accompagnateurs pourraient encourager encore plus le débutant à se diriger vers une démarche de formation continue, permettant d'entrevoir le développement professionnel comme un processus long, initié en formation initiale mais qui se poursuit en milieu de travail (Richter et coll., 2011). Rappelons-nous à cet égard que Donnay et Charlier (2008) voient le développement professionnel comme un processus dynamique et récurrent supposant un développement qui se réalise tout au long de la carrière.

Notons enfin que, malgré les fluctuations en termes de composantes, les compétences les plus significatives que les accompagnateurs manifestent sont relativement stables tout au long de l'année. En effet, une compétence manifestée à une étape le sera la plupart du temps aux autres étapes également. Il semble assez logique que les fluctuations soient peu marquées en termes de compétences puisqu'elles sont, par définition, inhérentes à l'accompagnateur. Les compétences puisent dans un univers de ressources et sont alors mobilisées, de façon spécifique à chaque nouvelle situation, mais aussi de manière générique. La définition de la compétence de Tardif (2006) le rappelle puisqu'il mentionne bien que les ressources sont en partie internes à la personne. Une part d'entre elles resterait donc invariable, à l'instar de certains traits de personnalité, par exemple (comme l'humour qui alimente la compétence relationnelle).

Par ailleurs, chez les quatre accompagnateurs, une compétence apparaît le plus souvent en combinaison à une autre, tel que nous l'avons vu dans les deux extraits présentés (R/IDP et AR/CP). Nous ne pourrions cependant parler de profils typiques par cas, puisque les combinaisons divergent selon les passages analysés et les besoins de l'accompagné. Ces résultats mettent de l'avant que l'accompagnement reste complexe et qu'il est difficile, voire futile, de vouloir tirer des leçons sur la manière dont il « devrait » avoir lieu. Il est avant tout une réponse à une personne ayant certains besoins, à un moment spécifique de son insertion professionnelle.

CONCLUSION

Il était question dans ce texte de rendre compte des compétences manifestes et caractéristiques de la pratique de l'accompagnateur. À notre connaissance, aucune étude n'avait permis jusqu'ici de cerner l'accompagnement sous l'angle des compétences de l'accompagnateur au sein même de ses échanges conversationnels avec le débutant. Nous avons pu mettre au jour les compétences des accompagnateurs telles qu'elles se déclinent et s'articulent à l'intérieur de pratiques effectives, et ce, à la lumière d'une conception

dynamique et contextualisée de la compétence. Notre étude offre ainsi un regard novateur sur la question de l'accompagnement.

Les résultats mettent en évidence que plusieurs indicateurs sont peu manifestés dans les pratiques des accompagnateurs. Puisqu'il importe de tenir compte du contexte d'accompagnement, des préoccupations et des besoins spécifiques de l'enseignant débutant ayant possiblement contribué à ce que les accompagnateurs aient agi comme ils l'ont fait, nous ne pouvons tirer de conclusions univoques. Aussi, il se peut que les accompagnateurs aient manifesté certaines compétences à d'autres moments n'ayant pas fait l'objet d'enregistrements. Il n'en demeure pas moins qu'attirer l'attention sur certaines dimensions de l'accompagnement peut s'avérer pertinent.

Sur le plan social, les résultats présentés ici peuvent alimenter la réflexion et la compréhension quant aux compétences d'accompagnement que les accompagnateurs devraient développer. Les composantes qui ne semblent pas avoir été mobilisées dans leurs pratiques pourraient éclairer les décideurs et les acteurs dans une perspective d'amélioration des pratiques actuelles, à l'intérieur de formations sur le thème de l'accompagnement mentorale. Aussi, les centres de services scolaires, les directions d'établissement ou encore les formateurs d'enseignants pourraient se saisir du cadre précisant les compétences pour susciter la réflexion entourant l'accompagnement des enseignants qui débutent la profession, voire alimenter certains modules de formation existant dans le cadre de formations d'accompagnateurs.

Sur le plan théorique, les précisions conceptuelles effectuées ont mené à l'élaboration d'une « typologie » de compétences d'accompagnement, laquelle a servi de cadre d'analyse à la recherche. Ce cadre pourrait être affiné en observant les pratiques d'un plus grand nombre de participants, sur la base des indicateurs non manifestés. Nos observations mènent déjà à certaines interprétations et recommandations. Aussi, après avoir permis de caractériser l'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle, ce cadre pourrait être mobilisé pour des recherches ultérieures dans d'autres domaines, tels que la formation initiale des enseignants. Alors que le cadre de référence de Portelance et ses collaborateurs (2008) énonçait des compétences et quelques principes associés à celles-ci, le présent cadre énonce des indicateurs précis reliés à des composantes, qui éclairent de façon évidente l'opérationnalisation des compétences d'accompagnement.

Malgré ses apports et sa pertinence dans le contexte actuel de décrochage et de pénurie chez les enseignants, certaines limites apparaissent à l'issue de la recherche. D'abord, plusieurs pistes de réflexion, voire d'amélioration quant à la manifestation des compétences des accompagnateurs, émergent dans la discussion. Notons à cet égard que nos analyses n'ont révélé que partiellement les pratiques des accompagnateurs, puisque l'accompagnement ne se limite pas aux passages de conversations analysés dans le cadre de la recherche. Un suivi

continu et élargi de dyades pourrait constituer une piste de recherche donnant accès à des résultats plus exhaustifs sur la question. Des groupes de discussion avec les accompagnateurs pourraient ensuite contribuer à une nouvelle validation puis une révision du cadre d'analyse. De plus, le nombre de cas sur lesquels a porté la recherche est restreint. Il se pourrait que davantage de composantes se donnent à voir au sein des pratiques des accompagnateurs en augmentant le spectre d'analyse. L'étude de cas supplémentaires viendrait ainsi probablement enrichir la compréhension de l'accompagnement. Quoi qu'il en soit, nos résultats nous mènent au constat suivant : il y a autant de manières d'accompagner qu'il existe d'accompagnateurs. De plus, il n'y aurait aucune meilleure pratique d'accompagnement qu'une autre, chacune s'inscrivant dans un contexte particulier (avec ses impératifs temporels et organisationnels) et constituant une réponse spécifique à des préoccupations et besoins particuliers chez le débutant.

NOTES

1. Le lecteur intéressé à connaître les indicateurs spécifiant les différentes composantes se référeront à la thèse (Vivegnis, 2016).

RÉFÉRENCES

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 123-138. <https://doi.org/10.1080/13450600500467290>
- Albert, M.-N. et Avenier, M.-J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(2\)/RQ_30\(2\)_Albert_&_Avenier.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(2)/RQ_30(2)_Albert_&_Avenier.pdf)
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 19-56). De Boeck.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (2009). Posture de l'accompagnateur(trice), quelle déontologie pour le projet d'accompagnement? Dans Udapei (resp.), *L'accompagnement aujourd'hui : une posture à imaginer ensemble. Regards croisés de chercheurs, de professionnels, et de personnes déficientes intellectuelles* [journée d'étude]. Journée d'étude de l'Union départementale des associations de parents d'enfants inadaptés «Les Papillons blancs», Roubaix. <https://docplayer.fr/20969075-Udapei-les-papillons-blancs-du-nord-journee-d-etude-l-accompagnement-aujourd-hui-une-posture-a-imaginer-ensemble.html>
- Brau-Antony, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, 35, 181-194. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1680
- Clandinin, J.-D., Long, J., Schaefer, L., Downey, C.-A., Steeves, P. et Pinnegar, E. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of beginning teachers. *Teaching education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>

Clutterbuck, D. (2004). Mentor competences: A field perspective. Dans D. Clutterbuck et G. Lane (dir.), *The situational mentor. An international review of competences and capabilities in mentoring* (p. 42–56). Gower Publishing Company.

Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Educational Quarterly*, 50(3), 197–211. <https://doi.org/10.1177/07417130022087008>

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999/document>

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Ministère de l'Enseignement obligatoire et de la Communauté française de Belgique. http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336

Donnay, J. (2002, 18-22 mars). *Postures et compétences professionnelles du formateur accompagnateur [communication orale]*. Stage du Plan académique de Formation, Mèze. http://probo.free.fr/textes_amis/postures_competchences_formateur_accompagnateur_jd.pdf

Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239–254. <https://mje.mcgill.ca/article/view/4835/6484>

Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, 45(1), 63–79. <https://mje.mcgill.ca/article/view/3864>

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a curriculum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curricfomdocente.pdf

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 113–137). De Boeck & Larcier.

Gervais, C. et Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 411–425). Éditions du CRP.

Gervais, C. et Desrosiers P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Les presses de l'Université Laval.

Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.

Heilbronn, R., Jones, C., Bubbs, S. et Totterdell, M. (2002). School-based induction tutors: A challenging role. *School Leadership and Management*, 22(4), 371–388. <https://doi.org/10.1080/1363243022000053402>

Héту, J.-C. et Riopel, M.-C. (2002). Parcours identitaires d'enseignantes formatrices du préscolaire et du primaire et leur rapport de formation. Dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix et J.-C. Héту (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québécois* (p. 101–141). L'Harmattan.

Houde, R. (2011). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229–252). ERPI.

- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549–568. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/10745>
- Lafortune, L., Lepage, C. et Persechino, F. (2008). *Compétences professionnelles à l'accompagnement, un référentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49–65). Presses de l'Université du Québec.
- Létourneau, E. (2014, 14 mai). Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. Dans L. Dillon et D. Gauvreau (resp.), *La démographie de demain : innovations, intersections et collaborations* [colloque]. 82^e congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada. http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la Commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45–47.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61–88). CEC.
- 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>
- Merriam, S. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Miller-Marsh, M. (2002). The influence of discourses on the precarious nature of mentoring. *Reflective Practice*, 3, 103–115. <https://doi.org/10.1080/14623940220129906>
- Moir, E. (1999, 2002). The stages of a teacher's first year. Dans S. A. Kortman et C. J. Honaker (dir.), *The BEST beginning teacher experience: A framework for professional development*. Kendall/Hunt.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen et N. Changkakoti (dir.), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales* (p. 17–39). HEP.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau, S. et J. Mukamurera. (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9–33). Les presses de l'Université du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Aperçu. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>
- Paul, M. (2009). Autour du mot Accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91–107.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Portelance, L., Durocher, M. et Gingras, J. (2004, mai). *Vers l'insertion professionnelle : le partage des savoirs entre le stagiaire finissant et son enseignant associé en période de mise en œuvre d'une réforme*. [communication orale]. Colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : PASSONS À L'ACTION! », Université Laval, QC, Canada.

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P., Morency, N., Beauchesne, A., L'Hostie, M., Camarais, L., Lamarre, A.-M., Desrosiers, C., Lebel, C., Brousseau, P., Pharand, J., Ouellet, F., Benson, F.J. et Larocque, M.-J. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Table Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport – Universités (MÉLS-Universités), Québec.

Prodhomme, M. (2002). Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir. *Éducation permanente*, 153(4), 79-89.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126. <http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1016/j.tate.2010.07.008>

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation; étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.

Shakrani, S. (2008). *Teacher turnover: Costly crisis, solvable problem*. East Lansing: Education Policy Center, Michigan State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502130.pdf>

St-Arnaud, Y. (1999). *Le Changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*. Gaëtan Morin.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.

Vivegnis, I. (2010). *Accompagner des enseignants débutants: les compétences du compagnon à l'insertion* [mémoire de maîtrise inédit]. Université catholique de Louvain.

Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières/Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9331/1/D3198.pdf>

ISABELLE VIVEGNIS est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Son domaine de spécialisation est le développement des compétences professionnelles et l'accompagnement en milieu scolaire. Ses principaux intérêts de recherche concernent l'accompagnement des enseignants en formation initiale, continue et en insertion professionnelle. Elle est actuellement impliquée dans des projets de recherche financés, entre autres, par le CRSH, le MRIF, le FRQSC et le CRIFPE. isabelle.vivegnis@umontreal.ca

ISABELLE VIVEGNIS is a professor at the Department of Educational Psychology and Andragogy in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her area of specialization is the development of professional skills and support in schools. Her main research interests concern support for teachers in initial and continuing training, and professional induction. She is currently involved in research projects financed, among others, by SSHRC, MRIF, FRQSC, and CRIFPE. isabelle.vivegnis@umontreal.ca

LA RÉOLUTION DES PROBLÈMES ÉCRITS : L'ÉTUDE AUPRÈS D'UNE ÉLÈVE PRÉSENTANT UNE DYSLEXIE

ILDIKO PELCZER *Université Concordia*

ELENA POLOTSKAIA *Université du Québec en Outaouais*

OLGA FELLUS *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Dans nos projets antérieurs, nous avons développé une approche à l'enseignement de résolution de problèmes écrits permettant aux élèves de mieux comprendre les relations quantitatives qui se présentent dans un problème et ainsi de mieux planifier leur démarche de résolution. Nous avons utilisé la méthode de l'entretien d'enseignement pour tester l'applicabilité de l'approche dans le cas d'élèves ayant une dyslexie développementale. Nous présentons certains résultats d'expérimentation auprès d'un élève particulier. Nos données suggèrent que : a) la compréhension de la structure mathématique d'un problème est indépendante de la connaissance numérique de base de l'élève, et b) il existe des conditions permettant à l'élève de saisir les relations quantitatives malgré certaines difficultés associées à une dyslexie et une dyscalculie.

WORD PROBLEM-SOLVING: THE CASE OF A STUDENT WITH DYSLEXIA

ABSTRACT. In our previous studies, we developed an approach to teaching problem-solving we termed Equilibrated Development that allows students to better understand the quantitative relationships that arise in a mathematical problem and thus to better choose a solution strategy. We used the method of a teaching experiment to evaluate the applicability of the developed approach to cases of students with dyslexia and to modify it, if necessary, to meet these students' needs. Our data suggest that: a) the understanding of the mathematical structure of a problem is independent of the student's basic numerical knowledge, and b) there are conditions that allow a dyslexic student to develop mathematical reasoning to solve written problems despite difficulties in reading and writing of numbers and text.

La résolution de problèmes et le développement du raisonnement mathématique au primaire sont le sujet de nombreuses recherches en didactique des mathématiques. D'une part, le succès dans la résolution est souvent vu comme indicateur de bonne connaissance en mathématique (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2001). D'autre part, l'activité de résolution est reconnue comme un moyen indispensable dans le développement du raisonnement mathématique des élèves (Westwood, 2011).

Toutefois, nombreux sont les élèves présentant des difficultés significatives dans la résolution des problèmes écrits au primaire (Jupri et Drijvers, 2016). Dans les cas d'élèves présentant une dyslexie, une dyspraxie, un déficit d'attention, etc., on observe souvent des difficultés accrues en mathématique incluant en résolution de problème (Theis et coll., 2014). Malheureusement, peu nombreuses sont les recherches concernant l'enseignement de la résolution de problèmes aux élèves ayant des troubles d'apprentissage spécifiques (Mancl, 2011; Neef et coll., 2003). En ce qui concerne la dyslexie, nous n'avons trouvé aucune publication sur l'enseignement de la résolution de problèmes au début du primaire. Notre recherche peut donc répondre à ce besoin spécifique des spécialistes scolaires et chercheurs en proposant une approche novatrice.

La dyslexie développementale est un trouble d'apprentissage qui se manifeste, entre autres, par une grande difficulté en lecture et/ou écriture (Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2013). La dyslexie est largement étudiée du point de vue de ses caractéristiques comportementales observables et plusieurs sous-types y sont identifiés (FSE, 2013). La recherche (Deshaies et coll., 2015; Peters et coll., 2018) démontre qu'un trouble de lecture et d'écriture des nombres à plusieurs chiffres accompagne souvent la dyslexie. Le comptage et le calcul peuvent aussi être affectés par un trouble phonologique (Simmons et Singleton, 2008). Le terme dyscalculie est utilisé pour identifier les troubles associés aux nombres et au sens de nombres. Toutefois, il n'existe pas une définition claire de la dyscalculie (FSE, 2013). Son lien avec la dyslexie n'est pas clair non plus. La recherche récente en neuroscience (Deshaies et coll., 2015; Peters et coll., 2018) suggère que ce groupe de troubles ayant des caractéristiques observables variées a toutefois un même profil quant au fonctionnement du cerveau (mesuré par Résonance magnétique fonctionnelle (fMRI)). Dans notre texte, nous allons donc entendre par *dyslexie* le trouble phonologique de lecture et/ou écriture de textes et de nombres. Quant au comptage et au calcul, ils ne sont pas au centre de notre projet.

Dans le contexte de résolution de problèmes écrits mathématiques, une élève présentant des troubles de lecture et d'écriture de textes et de nombres (écrits à la base 10 et ayant plus d'un chiffre) se trouve dans une situation fort désavantageuse. Un trouble phonologique peut affecter négativement sa productivité dans la résolution (raisonnement mathématique), car les opérations mentales de lecture et d'écriture augmentent significativement la charge cognitive de ces élèves (FSE, 2013). Au début du primaire, la réussite dans la résolution d'un problème mathématique implique un calcul correct. Une difficulté, par exemple, à additionner deux nombres à deux chiffres, dans le contexte de résolution d'un problème écrit (verbal), peut être perçue par l'élève ou par l'enseignant comme un échec de la résolution.

Les élèves présentant une dyslexie (et une dyscalculie) peuvent bénéficier d'interventions en orthophonie leur permettant de développer leurs habiletés

en lecture et en écriture. Ils bénéficient aussi de l'aide de type compensatoire, par exemple une assistance en lecture (réalisée par l'enseignant en classe ou dans un environnement informatique). En ce qui concerne l'apprentissage des mathématiques (cas identifié comme dyscalculie), l'accent est mis sur le développement des connaissances et des processus mathématiques de base, ce qui se traduit par le comptage et le dénombrement des objets, le codage et le décodage des nombres dans le système de base 10 et les opérations sur les nombres. Ces connaissances occupent une partie importante du curriculum au Québec (MELS, 2009). Souvent, les chercheurs et les enseignants considèrent ces compétences numériques comme des prérequis pour la résolution de problèmes écrits (Westwood, 2011). Cette tradition est renforcée par l'attitude de certains enseignants pour approcher un problème écrit comme un exercice de calcul plutôt qu'une opportunité d'analyse mathématique (Boote et Boote, 2016). En conséquence, les élèves présentant de grandes difficultés dans l'apprentissage dit « de base » sont souvent privés de l'opportunité de participer pleinement à des activités de résolution de problèmes mathématiques non triviaux, impliquant de grands nombres et des structures mathématiques plus complexes.

Cependant, plusieurs chercheurs accordent une plus grande valeur à la modélisation et au choix d'opération qu'au calcul (Davydov, 2008; Schliemann et coll., 2017; Thompson 1993; Vergnaud, 2009). Selon eux, c'est cette partie du processus de la résolution qui aide l'élève à développer son raisonnement mathématique. Les chercheurs soulignent l'importance des aspects relationnels dans le raisonnement mathématique, notamment le développement de la compréhension des relations entre les quantités. Selon Davydov (2008), ce raisonnement relationnel est à la base de développement du concept du nombre et des opérations arithmétiques.

Depuis sept ans, nous développons l'Approche à l'enseignement par Développement Équilibré (ADÉ) basé sur les travaux de Vassili Davydov (2008), disciple de Lev Vygotsky. Plusieurs éléments de cette approche ont déjà été publiés (Polotskaia et Freiman, 2016; Polotskaia et Savard, 2018). L'objectif premier de l'ADÉ est de permettre aux élèves (des classes ordinaires) de mieux comprendre les relations quantitatives qui se présentent dans un problème écrit ou une situation mathématique, et ainsi de mieux planifier leur démarche de résolution arithmétique. L'ADÉ vise à contribuer au développement du raisonnement mathématique non numérique (relationnel) des élèves. Les résultats de nos recherches démontrent l'efficacité de l'approche dans le cas des classes ordinaires. La question se pose : l'ADÉ est-elle utilisable et profitable dans les cas d'élèves présentant des troubles d'apprentissage?

Dans le cadre du projet pilote présenté en partie dans cet article, nous avons expérimenté l'ADÉ auprès des élèves identifiés comme ayant des troubles d'apprentissage pour clarifier les défis didactiques et pour ajuster

l'enseignement en fonction des besoins des élèves. Nous nous sommes appuyés sur l'idée de Vygotsky (1983) proposant que dans le cas d'un déficit développemental, il faut s'intéresser plutôt aux schèmes mentaux que l'enfant développe pour compenser ce déficit. Ces schèmes sont particuliers pour l'enfant, et c'est le rôle de l'enseignant de les découvrir et de les utiliser comme levier pour assurer le développement de l'enfant. L'ADÉ, peut-elle permettre aux élèves dyslexiques de profiter de leurs forces en résolution de problèmes écrits (verbaux) mathématiques?

Dans cet article, nous présenterons le cas d'une élève identifiée comme présentant une dyslexie développementale. Nous allons d'abord présenter brièvement l'ADÉ comme étant le cadre théorique à la base du projet. Nous présenterons ensuite la méthodologie de l'entretien d'enseignement individuel (*teaching experiment*; Steffe et Thompson, 2000) utilisée pour ce projet-pilote. Nous allons discuter de nos observations et présenterons nos conclusions théoriques et pratiques.

L'APPROCHE PAR DÉVELOPPEMENT ÉQUILIBRÉ

Dans la littérature concernant le raisonnement mathématique, plusieurs types de pensée sont identifiés. Plus précisément, dans le contexte de la résolution de problèmes écrits, on parle de *pensée arithmétique* versus *pensée algébrique* ou *analytique* (i.e. Bednarz et Janvier, 1993). Nous avons choisi une perspective différente, décrite dans Polotskaia et Savard (2018), pour distinguer une *pensée séquentielle* (par exemple, suivre mentalement une séquence d'actions ou d'opérations arithmétiques) et une *pensée holistique* (par exemple, apprécier une image ou un schéma graphique). Selon les auteures, cette distinction clarifie mieux la nature de certaines difficultés des élèves face aux problèmes écrits au début de l'apprentissage. L'ADÉ prévoit l'utilisation de ces deux types de pensée mathématique (séquentielle et holistique) chez l'élève, tout en développant l'équilibre et la coordination entre les deux. Il est possible que cette même coordination serve de base au raisonnement (adéquat) arithmétique ainsi qu'algébrique.

Dans le contexte de résolution de problèmes écrits, la *pensée séquentielle* permet d'interpréter le texte du problème comme une séquence d'actions, telle une histoire. L'action de l'histoire se traduit souvent par une opération arithmétique directement. L'interprétation séquentielle peut donc conduire à une opération arithmétique qui est appropriée dans certains cas, mais n'est pas appropriée dans d'autres. Dans les exemples plus bas, l'opération d'addition (associée avec le sens du mot *donné*) est appropriée pour résoudre le problème de pommes, mais pas pour le problème de poires.

Margo avait 3 pommes. Julien lui a *donné* 7 pommes. Combien de pommes Margo a-t-elle maintenant? ($3+7=$)

Margo avait 3 poires. Julien lui a *donné* des poires. Margo a maintenant 7 poires. Combien de poires Julien lui a données? ($7-3=$)

La *pensée holistique* permet de voir le problème comme un ensemble de quantités qui sont en relation. Le problème de poires peut être représenté mentalement ou graphiquement comme un total de poires, que Margo possède maintenant, composé de deux parties : les poires qu'elle avait au début et celles que Julien lui a données (la Figure 1 présente la *relation de composition additive*). Cette vision du problème est de nature holistique, puisqu'aucune action n'y est représentée. Le passage de la vision séquentielle vers une vision holistique (une relation) est la première composante à développer chez l'élève dans le cadre de l'ADÉ.

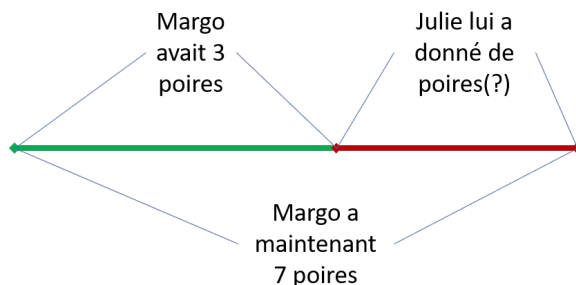


FIGURE 1. Schéma du problème de poires

Tout en s'appuyant sur les relations représentées, en utilisant le schéma comme un modèle du problème, l'élève peut planifier la stratégie de recherche des éléments inconnus du problème. Dans le cas du problème de poires, pour trouver une partie d'un tout, il faut enlever l'autre partie du total. Ainsi, l'élève doit transformer sa vision holistique de la relation en une séquence de calcul (une ou plusieurs opérations arithmétiques). Le passage de la vision holistique vers une séquence de calcul est la deuxième composante à développer chez l'élève pour assurer l'équilibre et la flexibilité de son raisonnement mathématique.

Les deux composantes du raisonnement décrites plus haut (les passages holistiques-séquentiels et séquentiel-holistique) supportent une stratégie de résolution générique du problème, indépendante des valeurs concrètes des nombres, car elles s'appuient principalement sur les relations quantitatives. Ainsi, l'ADÉ préconise la possibilité de développer chez l'élève un raisonnement mathématique qui supporte les stratégies de résolution génériques, indépendantes des nombres du problème. Cette caractéristique de l'approche suggère son applicabilité dans des cas d'élèves présentant une difficulté en lecture et écriture des nombres, car l'accent est mis sur les relations et non pas sur les valeurs des nombres.

Une autre caractéristique importante de l'ADÉ est l'utilisation de schémas et de conversations orales. Bien que l'enseignement des schémas comme tels ou des expressions verbales relationnelles (« plus que », « moins que », « une partie de », « le total de ») ne soit pas le but principal de l'ADÉ, on exploite largement ces éléments comme outils d'échange sur les relations quantitatives. Ces deux modes de communication peuvent potentiellement soutenir une communication mathématique adéquate avec l'élève dans des cas de difficultés en lecture et en écriture.

Dans ce projet pilote, nous avons essayé de répondre aux questions suivantes : Quel est l'apport de l'ADÉ dans le cas d'une élève présentant de troubles de lecture/écriture (dyslexie)? Quelles sont les conditions permettant à une telle élève de participer à une conversation mathématique adéquate au sujet des relations additives présentes dans un problème écrit mathématique?

MÉTHODE

Entretien d'enseignement individuel

La méthodologie de l'entretien d'enseignement individuel est utilisée principalement pour donner au chercheur un accès direct au processus d'apprentissage de l'élève (Steffe et Thompson, 2000). En enseignant directement à l'élève, le chercheur peut observer de près tous les détails du processus pour en déduire le sens que l'élève développe de l'activité. Malgré ses limites évidentes dues aux relations uniques qui se forment entre le chercheur et l'enfant, cette méthodologie est pertinente pour explorer le potentiel d'une approche nouvelle auprès d'un nouveau public cible (Steffe et Thompson, 2000). Cet enseignement expérimental peut alors être ajusté en cours de route pour préparer les futures expérimentations.

Un autre élément négatif peut souvent être associé à l'entretien d'enseignement individuel, puisque durant l'intervention, l'élève est affecté par le traitement expérimental et aussi par l'enseignement régulier en classe. Ces deux traitements peuvent s'avérer contradictoires. Dans notre cas, l'élève participait à l'enseignement traditionnel en classe. Cet enseignement ne supporte pas l'ADÉ (pas d'analyse de relations et pas de représentation par schéma). L'accent est mis plutôt sur le codage et décodage des nombres et sur les opérations arithmétiques. Notre traitement expérimental a donc été un complément au traitement en classe.

La participante. Une élève de dix ans, identifiée comme ayant une dyslexie développementale et un trouble d'attention sans hyperactivité (médicamenté), a accepté de participer au projet (un nom et un genre fictifs sont utilisés pour identifier l'élève : Catherine). Lors de notre première rencontre, Catherine a confirmé qu'elle avait une difficulté à lire le texte et les nombres, qu'elle pouvait lire seulement les nombres de 0 à 13 et que son enseignante ne lui

proposait pas de problèmes mathématiques contenant des nombres plus grands que 13. Nous n'avons pas cherché à évaluer les habiletés de l'élève en lecture ou en écriture, mais nous avons plutôt cherché des modifications possibles à apporter à l'application de l'ADÉ pour répondre aux besoins de l'élève. Lors de notre première rencontre, Catherine a exprimé clairement sa préférence pour le travail avec les problèmes écrits : elle aimerait que le problème soit lu par l'expérimentateur à voix haute. Toutefois, elle essayait de suivre le texte avec ses yeux ou son doigt. Évidemment, cette condition a été incluse dans notre protocole de travail immédiatement.

La procédure. Nous avons administré un pré-test de résolution de problèmes écrits avant l'intervention et un post-test (contenant les mêmes problèmes) après la dernière intervention (les énoncés des problèmes sont donnés dans le Tableau 1). Chaque problème du test pouvait être résolu par une addition ou par une soustraction. Le chercheur lisait l'énoncé du problème à l'élève plusieurs fois, selon la demande de l'élève. Pour chaque problème, l'expérimentateur a demandé à l'élève de lui indiquer l'expression mathématique qui pouvait calculer la réponse au problème (une expression qu'on peut taper sur la calculatrice et ainsi obtenir la réponse numérique). L'élève pouvait indiquer avec son doigt quels nombres utiliser et proposer une opération sur ces nombres. L'expérimentateur écrivait l'expression mathématique proposée.

L'intervention. Nous avons réalisé 10 interventions de 55 minutes à raison d'une intervention aux 1 à 2 semaines. Ce choix est dû aux disponibilités de l'élève et du chercheur et ne reflète pas nécessairement les besoins réels de l'élève. Nous avons utilisé les activités développées lors du projet précédent (Polotskaia et Savard, 2018) en quatre phases :

1. Préparation : Une activité de comparaison des longueurs des ficelles et de construction d'une partie inconnue de la ficelle. Cette activité sert à sensibiliser l'élève aux relations de comparaison additive et de composition additive dans le contexte d'objets ayant une longueur.
2. Construction : Deux activités de type Situation mathématiquement incohérente (SMI ; Savard et Polotskaia, 2017) en utilisant les nombres inférieurs à 10. On présente à l'élève un texte décrivant une situation semblable à un problème mathématique, mais comportant des valeurs numériques contradictoires. Par exemple : « J'ai eu 3 pommes; j'en ai reçu encore 2; maintenant, j'ai 4 pommes ». Ces activités servent à sensibiliser l'élève à l'interdépendance sémantique des valeurs des quantités dans un problème écrit ainsi qu'à introduire la modélisation (schématisation) des relations quantitatives.

3. Développement : Quatre activités de résolution de problèmes écrits variés en utilisant des représentations schématisées des quantités et des relations entre elles (relations additives simples).
4. Développement : Trois activités de résolution de problèmes écrits variés en utilisant l'environnement informatique (Polotskaia et Freiman, 2016) et des représentations schématisées des quantités et des relations (additives) entre elles.

Voici la procédure d'intervention que nous avons adoptée au début de l'expérimentation :

1. Lire le problème à l'élève plusieurs fois.
2. Demander à l'élève de représenter le problème par un schéma en précisant oralement quel est le rôle de la quantité représentée par chaque segment (transformation séquentiel-holistique).
3. Demander à l'élève de proposer oralement l'opération à faire pour trouver la quantité inconnue en utilisant le schéma sans nombres (transformation holistique-séquentiel).
4. Demander à l'élève de formuler la phrase mathématique finale oralement en se référant aux nombres du texte. Réaliser le calcul sur une calculatrice et discuter du résultat.

À la demande de l'élève, le chercheur lit le texte du problème pour elle à plusieurs reprises et l'aide à calculer la réponse numérique sur la calculatrice, une fois l'expression du calcul déterminée. La construction du schéma et le choix d'opération ont été réalisés sous forme de discussion, guidée par l'expérimentateur ou *scaffolding* (Mancl, 2011).

Pommes 4

Sarah a pommes. Pendant minutes, elle en mange . Combien de pommes lui reste-t-il?

OUTILS:

ÉTAPE 1:

RÉSULTAT:

Score
100.0/100

FIGURE 2. Problème présenté par l'environnement informatique

L'environnement informatique (Polotskaia et Freiman, 2016) utilisé lors de la quatrième phase présente à l'élève le texte du problème et les quatre opérations à choisir pour former l'expression (ou les expressions)

mathématique(s) permettant le calcul de la réponse au problème (Figure 2). Les données numériques sont cachées sur l'écran derrière des boîtes identifiées à l'aide de lettres (dans notre exemple, les lettres *s*, *d*, et *f* cachent les nombres 6, 5 et 2). À n'importe quel moment, l'élève peut cliquer sur la boîte pour que l'ordinateur remplace la lettre par le nombre donné issu du problème. Toutefois, l'élève est encouragé à formuler l'expression mathématique en lettres après avoir bien analysé le problème (dans notre exemple, l'expression désirée est *sf* ou 6-2). L'ordinateur peut vérifier la réponse en lettres ou chiffres pour donner une rétroaction à l'élève.

Nous avons enregistré une vidéo pour toutes les séances d'intervention et ensuite, nous les avons analysées pour voir si le raisonnement relationnel est accessible à l'élève dans le contexte des activités proposées.

RÉSULTATS

Le Tableau 1 présente les résultats de l'élève lors du pré-test et du post-test.

TABLEAU 1. Résultats de pré-test et de post-test

Énoncé	Pré-test	Post-test
Une coccinelle âgée de 3 ans a 17 petits points sur son dos. Matthew a compté 8 petits points sur le côté droit du dos de la coccinelle. Combien de petits points se trouvent sur le côté gauche?	oui	oui
Il y avait 48 enfants dans l'autobus scolaire. Aux 3 premiers arrêts, quelques enfants sont descendus. Ensuite, 8 enfants sont montés dans l'autobus. Il y a maintenant 29 enfants qui continuent le voyage. Combien d'enfants sont descendus?	non	non
Maman fait des brioches à la cannelle. Elle doit faire 36 brioches. Après 25 minutes de travail, elle a déjà fait 28 brioches. Combien de brioches lui reste-t-il à faire?	non	oui
Danielle a quelques problèmes mathématiques à résoudre pour le devoir de cette semaine. Après 3 jours de travail, elle a résolu 14 problèmes. Il y a encore 7 problèmes que Danielle n'a pas résolus. Combien de problèmes y a-t-il dans le devoir de Danielle?	oui	oui
Il y a quelques billes et 36 petits cubes dans la boîte. Les 14 billes sont rouges. Les 27 autres billes sont vertes. Combien de billes y a-t-il dans la boîte?	oui	oui
Mélanie a acheté 17 pommes et quelques poires. Elle a 9 pommes de plus que de poires. Combien de poires Mélanie a-t-elle achetées?	non	oui

Nous avons identifié plusieurs épisodes de travail qui démontrent la participation adéquate de l'élève dans les activités proposées. Lors de la phase de préparation, elle n'a démontré aucune difficulté à résoudre des situations, là où les objets ayant une longueur ont été utilisés. La limitation de cet article ne nous permet pas de donner des détails sur cette étape d'expérimentation.

Lors des activités SMI, l'élève a accepté graduellement « les règles du jeu » : les nombres présents dans le texte ne sont pas corrects, il faut les questionner un à la fois. Elle a aussi accepté avec aisance la représentation des quantités et des collections par des segments en se référant à des ficelles utilisées lors de la première activité de sensibilisation. Dans les épisodes qui suivent, nous présentons le comportement de l'élève face aux nombres (en chiffres) et aux relations quantitatives discutées. Nous désignons par « E. » l'expérimentateur et par « C. » Catherine.

(Épisode 1)

La situation mathématiquement incohérente suivante est présentée à l'élève :

Nadia a 3 robes dans sa garde-robe.

Elle a 2 jupes de plus que de robes.

Nadia a 4 jupes.

E. : [Lit le texte et discute les expressions « plus » et « plus que ».
On confirme avec l'élève que l'expression « plus que » est utilisée et qu'il s'agit de comparaison entre « les robes » et « les jupes ». On utilise ces expressions comme des identificateurs des quantités, pas comme les noms des objets.]

E. : Maintenant, je te pose la question. Qu'est-ce qu'on compare ici? Et j'te lis une autre fois. Et tu... tu vas me dire qu'est-ce qu'on compare. Ou tu peux dire tout de suite.

C. : Ben... [pointe le problème]. La robe avec la jupe.

E. : Les robes avec les jupes. Oui, parce qu'il y a plusieurs robes, il y a plusieurs jupes, et on compare les robes, avec les jupes. Et, on a dit : si on compare, il y a quelque chose qui est plus grand et l'autre qui est plus petit.

C. : [Affirme.] Mmm-mmm.

E. : Qu'est-ce qui est plus grand?

C. : Le quatre.

Dans cet épisode, Catherine utilise le nombre 4 pour se référer à quelque chose qui est plus grand. Toutefois, il n'est pas clair, si elle le dit parce que c'est le nombre (en chiffre) le plus grand dans le texte ou parce qu'il y a plus de jupes que de robes. Dans la discussion qui suit, l'élève confirme qu'il y a plus

de jupes. On déduit donc que l'élève utilise « le quatre » comme un nom (étiquette) de l'ensemble des jupes.

(Épisode 2a)

Après avoir discuté de la première situation pendant quelques minutes pour travailler le vocabulaire, la représentation et la recherche des opérations, nous avons proposé à l'élève la situation suivante :

Nadia a 38 robes dans sa garde-robe.

Elle a 26 jupes de plus que de robes.

Nadia a 43 jupes.

E. : [Lit le texte et explique que Nadia est une princesse et que c'est la raison pour laquelle elle possède un grand nombre de vêtements. On discute que les grands nombres peuvent être nommés différemment, « trente-huit » ou « trois-huit ».]

E. : Est-ce que t'as reconnu [montre à l'élève la feuille sur laquelle les quatre expressions sont écrites] une expression ? Quelque part?

C. : [Prend la feuille du problème dans ses mains et semble le relire. Silence pendant 20 secondes. Pointe ensuite l'expression « plus que ».]

E. : Donc. Est-ce qu'il s'agit de comparaison?

C. : [Fait « oui » de la tête.]

E. : Est-ce que ça ressemble à l'autre histoire ?

C. : Ben c'est... parce que l'autre euh... l'autre c'était bien avec des robes et des jupes, tout ça, mais... y'a rien qu'une affaire que j'comprends très bien ! Et cette affaire-là... (inaudible) [dépose vigoureusement la feuille du problème sur la table]. Ça, ben... ça, les princesses ne portent pas de jupes.

Cet épisode peut témoigner de la frustration que l'élève développe dès qu'on lui propose un texte comportant des nombres à deux chiffres (qu'elle n'arrive pas à lire), bien que l'histoire du problème soit identique à la précédente (sauf les nombres) et qu'elle reconnaisse bien l'expression de comparaison « plus que ». Ainsi, l'expérimentateur décide d'utiliser des autocollants pour cacher les nombres dans le texte et pour identifier les quantités.

(Épisode 2b)

En utilisant le schéma développé précédemment, on propose à l'élève de travailler avec les autocollants plutôt que les nombres.

E. : On va placer un p'tit soleil [prend un autocollant bleu] pour dire que c'est le nombre de robes. Où on doit coller ça?

C. : Ici? [Indique un endroit au-dessus de la ligne bleue qui représentait les robes dans la situation précédente.]

E. : [Affirme.] Mmm-mmm!

C. : Je vais le coller ici...

E. : Donc. Pour les jupes. Qui est total de jupes?

C. : Ça va être le vert!

E. : Toutes les jupes. C'est... On va dire... [tend un collant jaune à l'élève]. On va utiliser ce p'tit soleil jaune pour toutes les...

C. : Pour... toutes?

E. : ...jupe. Oui.

C. : Toutes, ben j'veis le mettre ici au complet [indique un endroit au début de la ligne orange représentant des jupes (Figure 3)] pour faire au complet ici...

E. : Ben, on va le mettre ici [indique la place en dessous de la ligne orange pour respecter les conventions des schémas] pour dire... c'est le nombre qu'on écrit.

C. : [Décolle le collant et le colle à l'endroit indiqué par l'expérimentateur.]

E. : Ok. Ça, c'est toutes... [Glisse l'index sur le trait orange complet.] Ça signifie toutes les jupes qui sont là.

C. : Ok.

E. : Et pour désigner la différence... [prend un autocollant vert] nous allons coller celui-là. Où on va coller la différence? Les jupes qui dépassent?

C. : La différence... [pointe le segment orange qui correspond au « plus que »].

E. : Donc on va le mettre ici.

Dans cet épisode, on voit que l'élève semble être à l'aise avec la méthode de travail en utilisant les autocollants. Les autocollants de couleurs différentes représentent les quantités pour l'élève aussi bien que les nombres, même mieux que les nombres.

(Épisode 2c)

On continue la discussion pour dégager l'opération arithmétique.

E. : Qu'est-ce qu'on doit faire pour trouver combien de jupes qui dépassent?

C. : [Place le côté de sa main sur la frontière des deux segments de la ligne orange. Elle fait un mouvement de « scie ».] Couper comme ça, mais si on voit que ça, c'est pareil [délimite de ses deux mains le trait bleu et le segment orange égal au trait bleu] et c'... et qu'on voit que ça continue, ça veut dire que... ça montre, ça, que c'est pas pareil.

E. : [Affirme.] Mmm-mmm, donc tu me... proposes de prendre toutes les jupes, [glisse l'index sur le trait orange complet] on regarde toutes les jupes, et ensuite on fait quelle opération? Si on coupe, [place le côté de sa main sur la frontière des deux segments orange] tu m'as dit « faut couper ici ».

C. : Oui.

E. : C'est quelle opération?

C. : Ben c'est comme... [Hésite de dire.]

E. : Ça ou ça ? [Montre les deux symboles « + » et « - » sur la feuille.]

C. : ... l'opération, enlever.

L'élève hésite sur le choix de mot et de symbole d'opération (soustraction), malgré les gestes qu'elle a posés correctement sur le schéma.

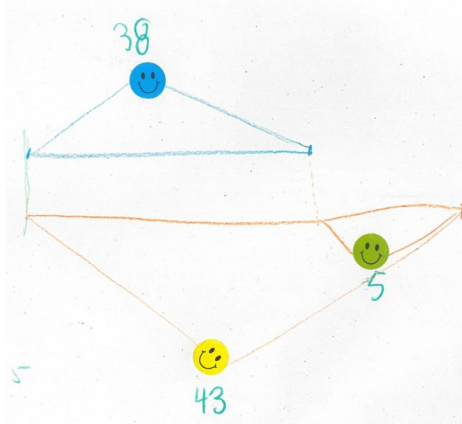


FIGURE 3. Schéma de SMI avec les nombres à deux chiffres

NOTES. Ce schéma, produit par l'expérimentateur lors de la discussion précédente, est réutilisé pour traiter la situation décrite à l'aide de grands nombres.

À la demande de l'expérimentateur, l'élève parvient à composer l'opération en copiant les nombres du texte et en les nommant « quatre-trois » et « trois-huit ».

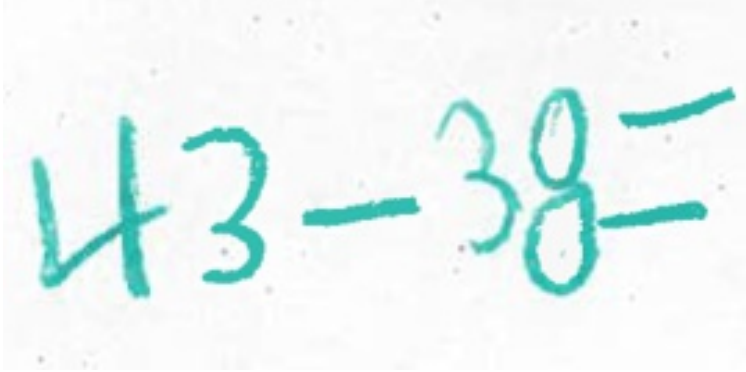


FIGURE 4. Expression de calcul composée par l'élève

Lors de cette activité, nous avons constaté que l'élève essayait de se référer aux quantités en utilisant les nombres (en chiffres), mais qu'elle avait toujours une difficulté à lire les nombres à deux chiffres. Elle éprouve une certaine difficulté quant au choix de mot et de symbole d'opération arithmétique. Par contre, l'élève semble être à l'aise avec les autocollants et la représentation par schéma. Suite à cette observation, nous avons ajusté la procédure de résolution que nous proposons à l'élève. Voici la procédure ajustée :

1. Lire le problème à l'élève.
2. Coller des autocollants de couleurs différentes sur les quantités identifiées dans le texte (connues et inconnues) en cachant les nombres.
3. Demander à l'élève de représenter le problème par un schéma en respectant les couleurs pour identifier les quantités.
4. Demander à l'élève de proposer une opération pour trouver la quantité inconnue en utilisant le schéma, sans nombres.
5. Demander à l'élève d'enlever les autocollants du texte et les mettre sur les éléments appropriés du schéma un par un et de mettre le nombre à côté de l'élément approprié.
6. Demander à l'élève de formuler la phrase mathématique finale par écrit.

(Épisode 3a)

L'épisode 3 présente notre première session consacrée à la résolution de problèmes.

Problème : Maman et Victor lavent des assiettes et 37 tasses. Maman a lavé 14 assiettes. Combien d'assiettes Victor a-t-il lavées si ensemble, ils en ont lavé 31?

Catherine identifie immédiatement qu'il y a beaucoup de tasses et qu'on ne doit pas en tenir compte pour résoudre le problème.

C. : On met toutes les assiettes en ligne [fait en mouvement de gauche à droite avec ses deux mains], là. Puis, les assiettes manquantes, ce seraient celles que lui aurait lavées.

E. : Probablement. [Pose les autocollants sur les nombres dans le texte du problème.]

L'expérimentateur fait un rappel de la tâche à réaliser : identifier s'il s'agit d'une comparaison ou non, et représenter le problème en utilisant un schéma.

C. : Je vais utiliser le noir pour les assiettes.

E. : Quelles assiettes vas-tu mettre dans ta ligne?

C. : Les assiettes seront les petites lignes. [Dessine quelques petits traits verticaux (Figure 5), continue jusqu'à l'extrémité droite de la feuille, ensuite ajoute des traits à gauche.]

On peut observer que le nombre de traits, 36, ne correspond à aucune donnée du problème.

E. : Ça, c'est la ligne des assiettes. Et qu'est-ce qu'on fait avec?

C. : Je ne sais plus.

E. : Premièrement, tu as choisi la couleur noire, mais nous avons les tasses en rouge, nous avons en bleu...quoi?

C. : Le noir, je les ai mis noir parce que ce sera plus utile pour différentier. S'il y a d'autres couleurs, il y aura différentes assiettes de couleur.

E. : Ce ne sont pas les couleurs des assiettes. C'est les couleurs, selon ce que nous avons lu dans la situation. Je vais te relire. Maman a lavé [montre le cercle bleu] assiettes.

C. : [Prend un crayon bleu et encercle la partie gauche de sa ligne d'assiettes.]

E. : Ça, c'est...?

C. : Partie des bleus.

E. : C'est les assiettes de qui?

C. : Maman.

E. : C'est maman qui les a lavées. Combien d'assiettes Victor a-t-il lavées si, ensemble, ils ont lavé « orange »?

C. : Ce qu'ils ont lavé, je dois faire avec un gros orange [fait un geste circulaire avec ses deux mains].

E. : Où sont les assiettes qu'ils ont lavées ensemble?

C. : [Encerle en orange toute la ligne.]

E. : Maintenant, il te demande combien d'assiettes Victor a lavées. Est-ce que tu peux me montrer avec ton doigt ce que Victor a lavé?

C. : Ils ont fait ensemble, c'est toutes ces assiettes [montre avec ses deux mains toute la ligne].

E. : [Glisse son doigt sur la ligne.] Ce sont les assiettes qu'ils ont lavées ensemble. Où sont les assiettes que maman a lavées? Montre-moi avec ton doigt.

C. : [Montre toute la ligne.] Tout ça ensemble.

E. : Est-ce qu'elle a lavé ça aussi [glisse son doigt sur la partie droite] ou juste celles-là [glisse son doigt sur la partie gauche]?

C. : Ils ont lavé ensemble, donc je pense qu'elle les a faites ensemble [encerle la partie droite de sa ligne des assiettes avec la couleur bleue.]

E. : Ils ont lavé ensemble les mêmes assiettes? Si moi, je lave une assiette, puis toi tu la laves?

C. : Non, l'un lave et l'autre l'essuie.

E. : Dans le problème, on ne dit pas qu'un lavait et l'autre essayait. On dit que maman a lavé certaines assiettes et les autres...

C. : Donc, ce bout-là [glisse son doigt sur la partie gauche], l'autre [glisse son doigt sur la partie droite] ... c'est l'autre.

E. : L'autre, c'est qui?

C. : Ben, Victor.

Dans cet épisode, Catherine propose immédiatement de placer les objets (assiettes) en ligne (transformation séquentiel-holistique). Toutefois, elle ne dessine pas une ligne continue, mais les petits traits rangés en ligne (Figure 5). Le nombre de traits ne correspond à aucune donnée du problème. Cette représentation n'est pas un schéma conventionnel, mais elle respecte l'esprit de l'approche enseignée. On doit imaginer les objets rangés en ligne pour faciliter notre raisonnement. Il est important de remarquer que Catherine n'utilise jamais son dessin pour compter les assiettes. On peut penser qu'elle ne représente pas le nombre pour l'identifier, mais elle schématise à sa façon pour appuyer son raisonnement sur les relations. Dans nos autres

expérimentations, nous avons observé plusieurs élèves utilisant leurs représentations dans le but unique de compter les objets dessinés, ne portant aucune attention aux relations entre les quantités représentées.

(Épisode 3b)

E. : On doit maintenant proposer une opération. On doit commencer par un nombre et ajouter ou soustraire quelque chose. Par où doit-on commencer et qu'est-ce que nous devons faire pour voir juste les assiettes de Victor? [Glisse son doigt sur la partie droite.]

C. : Il dit, ensemble ils ont lavé *tel*.

E. : [Glisse son doigt sur la ligne au complet.] C'est ça qu'ils ont lavé ensemble.

C. : [Met sa main sur la ligne qui sépare les deux parties.] Si on veut faire juste ici [tape avec sa main sur la partie droite], il va falloir...

E. : Est-ce qu'on doit prendre tout et ajouter quelque chose [mime sur le schéma] ou on doit prendre tout et enlever quelque chose [cache la partie gauche avec sa main].

C. : Enlever les choses [cache la partie gauche avec sa main].

E. : Qu'est-ce que tu enlèves?

C. : L'autre partie que maman a lavée.

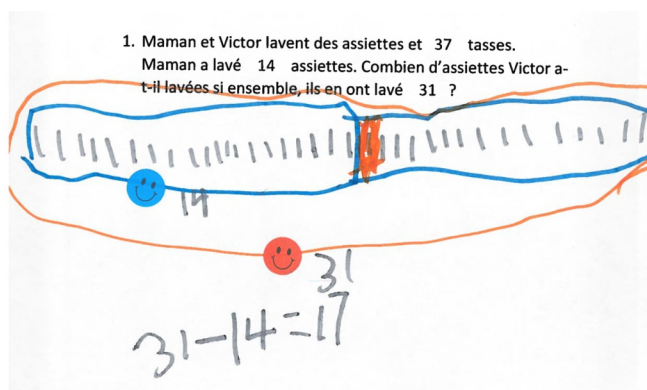


FIGURE 5. Résolution du problème des assiettes

Dans cet épisode, Catherine n'a aucune difficulté à se référer aux quantités sans l'utilisation des nombres chiffrés. Elle utilise son dessin comme modèle pour en déduire la démarche de calcul pour retrouver l'élément inconnu de la relation (transformation holistique-séquentiel). Toutefois, elle devient confuse avec la signification de l'expression « lavé ensemble ». Il est vrai que cette

expression accepte des interprétations différentes, donc la clarification est nécessaire.

(Épisode 3c)

On déplace les autocollants pour identifier les valeurs des quantités. On pose chaque autocollant sur le schéma en respectant le rôle de la quantité dans la situation. Catherine n'a pas de difficulté à écrire et nommer le nombre 14. Toutefois, au moment où elle pose l'autocollant orange (31), elle copie les chiffres, mais hésite à les lire.

C. : Je ne connais pas ça.

E. : Mais tu peux le lire.

C. : Trois-un.

E. : Ça représente quoi?

C. : Trente-et-un? [Catherine est très contente, elle sourit.]

E. : [Après une discussion.] Donc on doit prendre toutes les assiettes, c'est combien?

C. : [Hésite à prononcer le nombre.]

E. : Tu peux juste le lire.

C. : Trois-un.

E. : Et on doit enlever quoi?

C. : La partie de la maman.

E. : La partie de la maman, c'est... [Cache la partie gauche, marquée par le collant bleu.]

C. : Le bleu.

E. : Le bleu. Et c'est combien?

C. : Quatorze.

Dans cet épisode, on voit Catherine toujours hésitante devant les nombres à deux chiffres. Toutefois, elle n'est plus frustrée et parvient même à donner du sens au nombre 31. Elle parvient aussi à écrire la phrase mathématique désirée et à réaliser le calcul sur la calculatrice.

(Épisode 4)

Problème à l'ordinateur : Line a a ans. Line a b oranges et quelques bananes. Elle a en tout c fruits. Combien de bananes a-t-elle?

Au début, Catherine propose qu'il s'agisse d'une comparaison et qu'il faille utiliser les deux boîtes b et c . Elle hésite quant à l'opération à faire.

L'expérimentateur propose de dessiner une représentation, comme d'habitude.

E. : Nous avons des oranges et des bananes et nous savons combien il y a de fruits en tout. Comment peut-on le dessiner?

C. : [Dessine un segment bleu.] Ce sera les oranges. [Elle continue la ligne pour dessiner un segment orange.] Ça, c'est les bananes. [Elle pose un point-interrogation pour la partie orange.] On ne connaît pas les bananes. C'est, genre, un mystère. [Elle hésite pour identifier la partie bleue.]

E. : Ici, on connaît, c'est b .

C. : On ne sait pas le nombre de chiffres.

E. : C'est un nombre caché. On peut le savoir. Tu peux mettre b sur ta représentation. [Discute de la différence entre les nombres cachés et les nombres inconnus dans le problème.] Où doit-on mettre c ? c , c'est quoi?

C. : C'est le nombre de fruits qu'elle a. Même les bananes.

E. : Est-ce que tu peux me montrer avec ton doigt où sont tous les fruits?

C. : [Glisse son doigt sur la ligne complète de deux segments.]

E. : Où doit-on placer la lettre c ?

C. : On doit le mettre ici. [Dessine deux lignes pour réunir les deux segments ensemble et écrit c .] Figure 6.

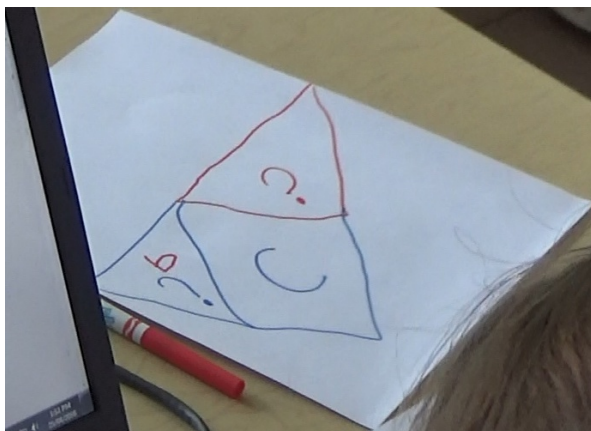


FIGURE 6. La représentation du problème de fruits produite par l'élève

E. : Si je connais mon c [glisse son doigt sur toute la ligne] et je connais cette partie qui est b [glisse son doigt sur la partie bleue]. Comment est-ce que je peux trouver cette partie [glisse son doigt sur la partie orange]?

C. : C'est genre... [Pose sa main gauche sur le dessin pour séparer les deux parties de la ligne.] Je dois couper cette partie [avec sa main droite, indique la partie gauche] et je dois garder celle-là [avec sa main droite, indique la partie droite].

E. : C'est quelle opération?

C. : Couper. [Pointe sur le symbole « - » sur l'écran d'ordinateur.]

E. : Enlever. Donc, on commence par quel nombre? Quand on voit tous les fruits?

C. : [Opère sur l'ordinateur pour choisir la lettre c . Elle déplace ensuite le symbole « - » et la lettre b .]

Dans cet épisode, Catherine n'éprouve pas de difficulté à travailler avec un problème qui présente les quantités identifiées à l'aide des lettres. À la suite de l'explication de l'expérimentateur sur les nombres cachés derrière les boîtes, elle identifie avec aisance les rôles des quantités et elle représente correctement le problème par un schéma (transformation séquentiel-holistique). Elle utilise ensuite cette représentation pour mimer l'opération désirée et composer l'expression mathématique (transformation holistique-séquentiel).

Le travail dans l'environnement informatique a été bien apprécié par Catherine. Contrairement à nos autres expérimentations avec les élèves des classes ordinaires, Catherine ne cherche pas à travailler avec les nombres, mais se sert des lettres pour formuler les phrases mathématiques. Elle était capable d'identifier les données inutiles et de distinguer les lettres qu'il fallait utiliser pour trouver la réponse. Toutefois, le choix d'opération n'était pas évident, ce qui lançait une discussion et rendait nécessaire une représentation par schéma.

Dans tous les épisodes, sauf le premier, Catherine participe avec plaisir à la discussion mathématique. Ses commentaires et questions sont généralement pertinents et témoignent d'une participation consciente et adéquate. Toutefois, nos observations nous suggèrent que la connaissance mathématique de Catherine sur les relations additives et son habileté à résoudre des problèmes additifs sont limitées (relativement à son âge). Les résultats du post-test sont toutefois encourageants. Lors du post-test, Catherine n'a presque pas utilisé de représentation par schéma. Néanmoins, elle a résolu 5 problèmes sur 6, comparativement au pré-test où elle a résolu 3 problèmes sur 6.

DISCUSSION

Nous avons proposé que l'Approche par Développement Équilibré à l'enseignement de résolution de problèmes écrits puisse soutenir l'apprentissage chez les élèves présentant une dyslexie. Nous avons cherché les moyens pour inclure ces élèves dans une discussion mathématiquement adéquate et riche. Nous avons réalisé une séquence d'enseignement basée sur cette approche auprès d'une élève du primaire présentant une dyslexie développementale. La séquence inclut une variété d'activités de manipulation des objets, d'analyse d'énoncés des problèmes, de représentation de problèmes par un schéma et de résolution de problèmes dans un environnement informatique spécial.

Nos observations suggèrent que la présence des nombres à deux chiffres dans le texte du problème peut créer une frustration indésirable pour un élève qui n'arrive pas à les lire ou à les interpréter. Le fait de cacher les nombres derrière des autocollants a enlevé la tension et a facilité le travail de l'élève avec les relations quantitatives décrites dans les problèmes tout en facilitant les transformations séquentiel-holistique et holistique-séquentiel – les deux composants de l'ADÉ. À la suite de ce projet, nous avons récupéré la nouvelle technique et l'avons intégrée dans nos autres activités dans des classes ordinaires. La relation particulière de l'élève dyslexique aux nombres écrits a apparemment provoqué chez l'élève une plus grande ouverture vers les relations et vers la représentation de ces relations par des schémas. En accord avec les écrits de Vygotski (1983), nous avons retrouvé et réutilisé une force cachée de l'élève, notamment l'abstraction des valeurs numériques, au profit de relations quantitatives.

Le principe de « ranger les objets en ligne » a été adopté par Catherine assez facilement. Au début, elle l'a appliqué à sa façon, en dessinant les objets eux-mêmes (assiettes) rangés en ligne. Toutefois, les objets dessinés n'étaient pas utilisés pour dénombrer, mais pour clarifier les rôles de leurs ensembles ainsi que les relations entre les ensembles. Par la suite, elle dessinait des segments pour représenter les quantités et pour dégager l'opération. Cependant, après 10 interventions, la méthode de travail désirée (analyser-représenter-opérer) n'est pas devenue la méthode personnelle de l'élève. La tendance naturelle de Catherine, ou plutôt une tendance développée par l'apprentissage en classe, restait celle d'essayer de trouver l'opération sans passer par une représentation. Ce comportement peut être observé dans des classes ordinaires, car dans l'enseignement traditionnel, une représentation du problème est souvent interprétée comme une représentation des objets pour soutenir le calcul et pour expliquer la solution déjà trouvée. Dans notre approche, et spécifiquement dans le travail avec Catherine, nous avons choisi de réaliser le calcul sur une calculatrice, et ce au tout dernier moment, une fois que l'analyse des relations avait été réalisée et l'opération à calculer avait été

trouvée. Ce choix didactique (l'utilisation de calculatrice pour réaliser le calcul à la fin de l'analyse du problème) s'avère intéressant pour les jeunes élèves des classes ordinaires (1^e année) dont la compétence en calcul n'est pas développée. Il permet à l'enfant de concentrer ses efforts sur le développement du raisonnement relationnel ainsi que sur la compétence de résolution de problèmes écrits comme telle.

En ce qui concerne la communication mathématique et la discussion sur la structure d'un problème, plusieurs manières d'identifier une quantité ont été employées par l'élève. Ayant une difficulté en lecture et écriture, l'élève a été très efficace dans sa communication en utilisant d'autres moyens sémiotiques que les nombres chiffrés ou descriptifs écrits. Notamment, Catherine a fait référence à une quantité :

- En nommant le rôle de la donnée (« les assiettes de maman »);
- En représentant la quantité par un segment;
- En glissant son doigt sur le segment représentant la quantité;
- En utilisant la couleur (la couleur d'autocollant ou la couleur du segment);
- En utilisant une lettre de façon algébrique (dans l'environnement informatique et sur papier).

Nous constatons que la dyslexie n'empêchait pas Catherine de participer à des discussions mathématiquement riches sur la résolution de problèmes écrits ni de profiter pleinement de ces discussions pour son apprentissage. Les résultats du post-test suggèrent que les interventions expérimentales (ensemble avec l'enseignement régulier en classe) ont affecté positivement l'apprentissage de l'élève. Encore une fois, la force de l'élève est provoquée par sa faiblesse. N'ayant pas de possibilité d'identifier les quantités à l'aide de nombres écrits, Catherine adopte facilement plusieurs autres moyens, incluant des lettres (un moyen algébrique). Son progrès éducatif témoigne de la possibilité d'application de l'ADÉ dans des cas d'élèves présentant une dyslexie.

CONCLUSION

Les résultats de notre projet-pilote suggèrent que les élèves dyslexiques, même ceux ayant des compétences numériques peu développées, peuvent participer adéquatement à une discussion sur le rôle des données dans une histoire et sur les relations quantitatives entre les données. Sur le plan théorique, nos données suggèrent que la compétence numérique n'est pas un prérequis pour comprendre la structure mathématique d'un problème.

Il y a un grand potentiel dans l'utilisation des représentations graphiques (à l'aide de segments) des relations quantitatives. Ce type de représentation ouvre

la possibilité à un dialogue mathématique soutenu par des gestes significatifs de la part de l'élève et de l'enseignant, des gestes porteurs du sens qui, à certains moments, remplacent l'écriture-lecture chiffrée des nombres. Selon certains auteurs, comme Wagner et coll. (2008), les gestes significatifs renforcent la rétention du savoir développé, surtout chez les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Grâce à la représentation par segments, les élèves peuvent identifier la structure mathématique du problème écrit et opérer sur cette structure afin de résoudre le problème. L'utilisation d'un environnement informatique spécifique à la résolution de problèmes démontre qu'un élève dyslexique peut facilement s'approprier la façon algébrique pour traiter les données du problème, notamment sous forme de lettres. Nous suggérons que l'inclusion des élèves comme Catherine dans les activités de l'ADÉ dans une classe ordinaire peut s'avérer positive, non seulement pour les élèves inclus, mais aussi pour tous ceux qui seront exposés à sa façon de penser et de représenter.

Cette recherche a été financée par les fonds de recherche de l'Université du Québec en Outaouais et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

RÉFÉRENCES

- Bednarz, N. et Janvier, B. (1993). The arithmetic-algebra transition in problem solving: Continuities and discontinuities. *Proceedings of the 15th Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (North American chapter)*, 2, 19–25.
- Boote, S. K. et Boote, D. N. (2016). ABC problem in elementary mathematics education: Arithmetic before comprehension. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(2), 99–122. <https://doi.org/10.1007/s10857-016-9350-2>
- Davydov, V. V. (2008). *Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study*. Nova Science.
- Deshaies, I., Miron, J. M. et Masson, S. (2015). Comprendre le cerveau des élèves pour mieux les préparer aux apprentissages en arithmétique dès le préscolaire. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant [ANAE]*, 27(134), 39–45. <http://www.labneuroeducation.org/s/Deshaies2015.pdf>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2013). *Référentiel. Les élèves à risque et HDAA*.
- Jupri, A. et Drijvers, P. (2016). Student difficulties in mathematizing word problems in algebra. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2481–2502. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1299a>
- Mancl, D. B. (2011). *Investigating the effects of a combined problem-solving strategy for students with learning difficulties in mathematics* (publication n°927) [thèse de doctorat, University of Nevada]. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. <http://dx.doi.org/10.34917/2268935>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001-062.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Document d'accompagnement. Progression des apprentissages : Mathématique*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/PDA-mathematique-1cycle-primaire.pdf

- Neef, N. A., Nelles, D. E., Iwata, B. A. et Page, T. J. (2003). Analysis of precurent skills in solving mathematics story problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(1), 21–33. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-21>
- Peters, L., Bulthé, J., Daniels, N., Op de Beeck, H. et De Smedt, B. (2018). Dyscalculia and dyslexia: Different behavioral, yet similar brain activity profiles during arithmetic. *NeuroImage: Clinical*, 18(Juillet 2017), 663–674. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2018.03.003>
- Polotskaia, E. et Freiman, V. (2016). Technopédagogie et apprentissage actif. *Bulletin AMQ*, LVI(3), 55–69. <http://www.amq.math.ca/wp-content/uploads/bulletin/vol56/no3/07-contribution-appuyer-apprentissage.pdf>
- Polotskaia, E. et Savard, A. (2018). Using the relational paradigm: effects on pupils' reasoning in solving additive word problems. *Research in Mathematics Education*, 20(1), 70–90. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1442740>
- Savard, A., et Polotskaia, E. (2017). Who's wrong? Tasks fostering understanding of mathematical relationships in word problems in elementary students. *ZDM Mathematics Education*, 49(6), 823–833. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0865-5>
- Schliemann, A. D., Liu, C., Carraher, D. W et Teixidor i Bigas, M. (2017, 3-5 avril). *If $y = 3x$, is y greater than x ? Teachers evolving understanding of operations on quantities* [communication orale]. NCTM 2017 Research Conference, San Antonio, TX. https://www.researchgate.net/publication/333277530_If_y_3x_is_y_greater_than_x_Teachers_Evolving_Understanding_of_Operations_on_Quantities.
- Simmons, F. R. et Singleton, C. (2008). Do weak phonological representations impact on arithmetic development? A review of research into arithmetic and dyslexia. *Dyslexia*, 14(2), 77–94. <https://doi.org/10.1002/dys.341>
- Steffe, L. P. et Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. Dans R. Lesh et A. E. Kelly (dir.), *Research design in mathematics and science education* (p. 267–307). Erlbaum.
- Theis, L., Morin, M., Koudogbo, J., Tambone, J. et Marchand, P. (2014). Quelles fonctions potentielles d'un dispositif d'aide pour soutenir la résolution d'une situation-problème mathématique chez des élèves en difficulté du primaire? *Éducation et Francophonie*, XLII(2), 158–172. <https://doi.org/10.7202/1027911ar>
- Thompson, P. W. (1993). Quantitative reasoning, complexity, and additive structures*. *Educational Studies in Mathematics*, 25(3), 165–208.
- Vergnaud, G. (2009). The theory of conceptual fields. *Human Development*, 52(2), 83–94. <https://doi.org/10.1159/000202727>
- Vygotsky, L. S. (1983). *Osnovy Defectologii* [Fundamentals of defectology]. Pedagogika.
- Wagner, S., Mitchell, Z. et Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, 106(2), 1047–1058. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.010>
- Westwood, P. (2011). The problem with problems: Potential difficulties in implementing problem-based learning as the core method in primary school mathematics. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 16(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/19404158.2011.563475>

ILDIKO PELCZER est professeure adjointe à l'Université Concordia. Elle détient un baccalauréat en mathématiques de l'Université de Bucarest, ainsi qu'une maîtrise en informatique de la National Autonomous University of Mexico (UNAM) et un doctorat en enseignement des mathématiques de l'Université Concordia. Ses recherches portent sur l'impact des compétitions mathématiques sur l'engagement, la résolution de problèmes et la compréhension des mathématiques chez les élèves. Elle est également impliquée dans l'organisation de compétitions et d'activités de rayonnement des mathématiques. ildiko.pelczer@concordia.ca

ELENA POLOTSKAIA enseigne les mathématiques à l'Université du Québec en Outaouais. Elle a obtenu en 1982 un diplôme en enseignement des mathématiques de la Moscow State Pedagogical University (MSPU), une maîtrise en enseignement des mathématiques de l'Université de Montréal en 1997, ainsi qu'un doctorat en enseignement des mathématiques de l'Université McGill en 2015. Elle s'intéresse actuellement aux difficultés d'enseigner les mathématiques et aux défis développementaux en contexte d'enseignement et d'apprentissage. elena.polotskaia@uqo.ca

OLGA FELLUS possède un doctorat en éducation, enseignement, apprentissage et évaluation, ainsi qu'une maîtrise en traduction et interprétation. Elle détient également une maîtrise en enseignement du français en tant que langue étrangère. Auparavant enseignante au secondaire, Olga cible dans ses recherches le point de convergence de la formation de l'identité en mathématiques, dans le discours, en pragmatique, ainsi que dans le contexte de l'enseignement des mathématiques au primaire et des changements éducationnels. Ses récentes publications comportent une conceptualisation étendue de la formation de l'identité en enseignement des mathématiques (Fellus, 2019), une approche ethnographique en duo pour comprendre les théories de l'apprentissage de Vygotsky et Piaget (Fellus et Biton, 2017) et une étude culturelle et historique de l'introduction de la pensée algébrique dans l'enseignement des mathématiques (Freiman et Fellus, 2021). Madame Fellus a été rédactrice en chef de la série *Lead the Change* du groupe d'intérêts spéciaux en changement en éducation de l'American Educational Research Association olga.fellus@uottawa.ca

ILDIKO PELCZER is an assistant professor at Concordia University. She holds a B.Sc. in Mathematics from Bucharest University; a master's degree in Computer Science from the National Autonomous University of Mexico (UNAM), and a Ph.D. in Mathematics Education from Concordia University. Her interest is in studying the impact of mathematics competitions on student engagement, problem solving and understanding of mathematics. She is involved in organizing math competitions and outreach activities. ildiko.pelczer@concordia.ca

ELENA POLOTSKAIA is a professor of mathematics education at the Université du Québec en Outaouais. She holds a B.Sc. in Mathematics Education from Moscow State Pedagogical University (MSPU) (1982), an M.Ed. in Mathematics Education from the Université de Montréal (1997), and a Ph.D. in Mathematics Education from McGill University (2015). She is currently interested in the difficulties of teaching mathematics and developmental teaching and learning. elena.polotskaia@uqo.ca

OLGA FELLUS holds a Ph.D. in Education, Teaching, Learning, and Evaluation; an M.A. in Translation and Interpretation; and an M.Ed. in TESOL. A former high school teacher, Olga's research interests focus on the intersection point of identity-making in

mathematics, discourse, pragmatics, elementary mathematics, and educational change. Her recent publications include a paper that introduces a broader conceptualization of identity-making in mathematics education (Fellus, 2019); a duoethnographical approach to understanding Vygotsky's and Piaget's theories of learning (Fellus & Biton, 2017); and a cultural-historical study of the introduction of algebraic thinking into elementary mathematics (Freiman & Fellus, 2021). Olga is a past editor of the AERA Educational Change SIG Lead the Change series. olga.fellus@uottawa.ca

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES POUR SOUTENIR LES PREMIERS APPRENTISSAGES DE LA LANGUE ÉCRITE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : ENTRE L'APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE ET L'APPROCHE SCOLARISANTE

KRASIMIRA MARINOVA *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

CHRISTIAN DUMAIS *Université du Québec à Trois-Rivières*

MIRELA MOLDOVEANU *Université d'Ottawa*

FRANCE DUBÉ *Université du Québec à Montréal*

ROXANE DRAINVILLE *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

RÉSUMÉ. Dans le contexte où deux approches s'opposent dans les recherches et les pratiques à l'éducation préscolaire, il est pertinent de savoir si les pratiques enseignantes sont cohérentes avec les programmes ministériels prescrivant l'approche développementale ou privilégient plutôt l'approche scolarisante. Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire, quantitative, visant à documenter les choix pédagogiques dans l'éducation préscolaire au Québec. Un questionnaire a été administré auprès de 159 enseignantes. Il s'avère que la préférence des enseignantes pour l'apprentissage de la langue écrite penche légèrement pour des pratiques scolarisantes. La valeur qu'elles accordent au jeu augmente leur préférence pour les pratiques développementales. Les enseignantes en milieu socioéconomique défavorisé expriment une préférence plus marquée pour des pratiques développementales que celles en milieu favorisé.

**KINDERGARTEN TEACHER'S PRACTICES TO SUPPORT EARLY LITERACY LEARNING:
BETWEEN A DEVELOPMENTAL APPROACH AND AN ACADEMIC APPROACH TO
LEARNING.**

ABSTRACT. In the context of opposing approaches to research and educational practices, it is important to know whether teaching practices are consistent with ministerial programs that prescribe a developmental or an educational approach. This article presents quantitative, exploratory research that aims to document pedagogical choices in preschool education in Québec. A questionnaire was given to 159 teachers. Results showed slight preferences on the part of teachers for academic approaches to language learning. The value teachers placed on play increased their preference for developmental approaches to learning. Teachers in socio-economically disadvantaged areas

expressed a more distinct preference for developmental approaches than those in comparatively more socio-economically advantaged areas.

Depuis quelques décennies déjà, un vif débat sur la maternelle anime l'espace social dans plusieurs pays industrialisés. Si les chercheurs, les décideurs et les praticiens semblent s'entendre sur l'importance indubitable de l'éducation préscolaire pour la réussite scolaire ultérieure, une dualité est néanmoins présente lorsqu'il est question de l'approche pédagogique préconisée pour les apprentissages des jeunes enfants. On voit d'un côté les développementalistes selon lesquels

la maternelle devrait être centrée sur le jeu initié par les enfants et sur l'enseignement intentionnel par le jeu [et de l'autre] – les adeptes des apprentissages académiques [qui] soutiennent que les jeunes enfants sont capables d'apprendre un contenu académique et qu'une instruction scolaire est nécessaire pour aider certains élèves à "rattraper" leur retard avant le début de la scolarisation formelle. (Little et Cohen-Vogel, 2016, p. 31)

Ainsi, dans les recherches et les pratiques, on retrouve deux approches : l'une dite développementale et l'autre dite scolarisante (Bernier et coll., 2017). Comme le précise le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2012), l'approche développementale accorde la priorité à l'enfant, recommande des objectifs généraux de développement et adopte des stratégies pédagogiques « d'apprentissage par les relations, le jeu et le soutien apporté par l'éducatrice » (p. 36). L'approche scolarisante, pour sa part, met en priorité les apprentissages « utiles » pour la préparation à l'école, prescrit des objectifs communs qui sont suivis d'une évaluation normative et prône « une instruction principalement dirigée par l'enseignante » (CSÉ, 2012, p. 36).

Bien que les deux approches présentées plus haut se rapportent à l'ensemble des apprentissages à l'éducation préscolaire, c'est au sujet de l'apprentissage de la langue écrite que l'on retrouve la divergence la plus forte. À cet égard, l'approche développementale vise l'émergence de l'écrit, soit « le développement du langage et la sensibilisation à l'écrit dans un contexte de vie quotidienne et de manière globale et ludique, en soulignant l'importance d'intéresser l'enfant et de lui faire découvrir les plaisirs de la lecture » (CSÉ, 2012, p. 39).

L'approche scolarisante, pour sa part, vise « un enseignement direct des lettres de l'alphabet – le code –, qui est vu comme le préalable incontournable à tout apprentissage de la lecture et de l'écriture et le développement de la conscience phonologique » (CSÉ, 2012, p. 39). Des recherches adoptant l'approche scolarisante indiquent qu'un enseignement explicite et systématique des habiletés de décodage à l'éducation préscolaire a des effets positifs sur la connaissance du nom et du son des lettres (Brodeur et coll., 2006; Fuchs et coll., 2001). Une méta-analyse (Camilli et coll., 2010) démontre que des

programmes d'enseignement direct sont associés à une meilleure performance sur le plan des habiletés cognitives y compris celles reliées à la lecture. Ces recherches ne sont toutefois pas sans controverses. Les résultats des recherches longitudinales démontrent que les gains attribuables à un enseignement explicite et direct ne se maintiennent pas à long terme (Marcon, 2002; Suggate et coll., 2013; Viriot-Goeldel et coll., 2009). De plus un enseignement explicite et systématique semble entraîner des effets négatifs sur l'enthousiasme et la motivation à apprendre chez les enfants (Carlsson-Paige et coll., 2015; Parker et Neuharth-Pritchett, 2006; Stipek, 2006), donnant ainsi place à une passivité face à l'apprentissage et même à un sentiment d'échec (Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2011). Ce type d'enseignement et les attentes qui en découlent seraient associés à une augmentation du niveau de stress et d'anxiété chez les enfants (Carlsson-Paige et coll., 2015; Elkind, 2008; Miller et Almon, 2009).

Dans ce contexte, il importe de se questionner sur la nature des pratiques relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite des enseignantes à l'éducation préscolaire (Hoffman et coll., 2016; Zhang et coll., 2014). Au Québec, ces pratiques sont-elles en adéquation avec les programmes ministériels (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MÉES], 2017; Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001), lesquels prescrivent l'approche développementale et accordent une place centrale au jeu ou sont-elles influencées par la tendance vers des pratiques scolarisantes observée dans d'autres pays? Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche quantitative qui traite de la préférence des enseignantes à l'éducation préscolaire pour des pratiques développementales et/ou scolarisantes relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite. Nous nous intéressons donc à la préférence des enseignantes pour des pratiques s'inscrivant dans l'approche développementale et pour celles s'inscrivant dans l'approche scolarisante. Nous souhaitons également savoir quelle valeur les enseignantes accordent au jeu pour les apprentissages de la langue écrite et si elle influence leur préférence pour des pratiques scolarisantes ou développementales. Cette recherche vise à :

1. décrire la préférence des enseignantes à l'éducation préscolaire pour des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite;
2. décrire le lien entre la valeur que les enseignantes accordent au jeu pour les apprentissages de la langue écrite et leur préférence pour des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante;
3. déceler les différences, éventuellement existantes, entre les groupes d'enseignantes réparties selon le statut socioéconomique du milieu où elles œuvrent.

UNE TENDANCE VERS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SCOLARISANTES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Des recherches démontrent l'existence, dans plusieurs pays industrialisés, d'une tendance d'orientation des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire vers l'approche scolarisante (Ansari et Purtell, 2017; Bassok et coll., 2016; Bédard, 2010; Haslip et Gullo, 2017) où une culture du résultat semble cadrer les conceptions de l'enfant et les choix éducatifs (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016). Voyons dans ce qui suit l'état de la situation en France, aux États-Unis et au Québec.

Le cas de la France

En France¹, les orientations pour l'école maternelle de 1986 affirmaient que l'école maternelle est la « première école » qui met en place les premiers apprentissages (Ministère de l'Éducation nationale, 1986). À partir de ce moment, la place du jeu a été progressivement réduite et seul le jeu dirigé a été toléré dans une visée éducative (Brougère, 1995). Par conséquent, le modèle pédagogique expressif, qui désigne une posture de l'enseignante orientée prioritairement vers les activités d'expression et qui accorde une place prépondérante à l'épanouissement de l'enfant, a disparu pour laisser la place à un modèle productif, qui valorise principalement la performance scolaire (Thouroude, 2010). Sous le couvert d'une « stimulation précoce » et d'une « prévention des futures difficultés » s'est installé un enseignement systématique, franc et direct des savoirs de plus en plus complexes, concrets, visibles et facilement évaluable (Garnier, 2014). Cependant, après avoir développé pendant une quarantaine d'années une logique de préparation directe à l'école élémentaire qui s'articule autour des apprentissages scolaires, notamment en lecture, en écriture et en mathématiques, et après avoir vu diminuer la légitimité du jeu dans les textes officiels (Leroy, 2016), l'école maternelle française semble emprunter, depuis 2015, un tournant important (Garnier, 2016). En effet, le nouveau programme de l'école maternelle en France intègre la notion d'« apprendre en jouant » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 4) et « rééquilibre la place donnée à la préparation à la lecture » (Agacinski et Collombet, 2018, p. 4). En se basant sur les travaux menés par l'Inspection générale d'éducation nationale (IGEN, 2017), Agacinski et Collombet (2018) mentionnent que, pour l'instant, une faible transformation des pratiques est observée, car des enseignantes qui sont habituées à des programmes davantage centrés sur des apprentissages explicites et scolaires ont de la difficulté à mobiliser l'expertise nécessaire pour la mise en œuvre du nouveau programme. Toutefois, les écoles des réseaux d'éducation prioritaire, c'est-à-dire des écoles en milieu défavorisé, semblent engager plus souvent que les autres écoles une réflexion globale sur la prise en considération de l'épanouissement de l'enfant, réflexion qui se reflète également sur les pratiques.

Le cas des États-Unis

Aux États-Unis, l'étude de Bassok et coll. (2016) révèle qu'il y a eu, en un peu plus de dix ans, une augmentation de la proportion d'enseignantes de l'éducation préscolaire qui ont recours aux activités de type scolaire (*didactic instructional activities*). Les résultats de cette étude indiquent aussi, en 2010, que 80 % des enseignants (N = 2 700) considèrent que la plupart des enfants devraient apprendre à lire en maternelle alors que ce pourcentage se situait à 31 % en 1998 (N = 2 500). De plus, une diminution des activités choisies par les enfants a été constatée de même qu'une augmentation de l'enseignement direct et de l'utilisation de manuels scolaires et de feuilles d'exercices. Ansari et Purtell (2017), quant à eux, en se basant sur des données issues de 970 écoles aux États-Unis, arrivent au constat que près de 70 % du temps passé en classe est consacré aux activités dirigées par l'enseignante alors que les activités sélectionnées par l'enfant n'occupent que 13 % du temps, le temps restant étant consacré au repas et aux activités à l'extérieur. Fowler (2018) rapporte aussi, parallèlement à l'adoption des programmes basés sur les mathématiques, l'écriture et la phonémique³, qu'un changement dans l'horaire des classes préscolaires se produit : le quotidien laisse de moins en moins de place aux activités dirigées par l'enfant et au jeu libre, et les pratiques enseignantes sont de plus en plus planifiées par des administrateurs. Cette recherche révèle aussi que 74 % des enseignantes en milieu socioéconomique faible (N = 112) ont dû limiter les activités dirigées par les enfants pour s'adapter à un programme de lecture alors que cette proportion est de 55 % chez leurs collègues œuvrant en milieu favorisé (N = 77).

Le cas du Québec

Au Québec, les programmes ministériels s'inscrivent dans l'approche développementale et accordent une place centrale au jeu qui est un « outil de communication, d'expression et d'action » (MÉES, 2017, p. 9) et par lequel l'enfant « s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde » (MÉQ, 2001, p. 52). Cependant, malgré les prescriptions officielles, dans les classes préscolaires, on voit cohabiter des activités centrées sur les intérêts des enfants s'inscrivant dans l'approche développementale et un enseignement direct s'appuyant sur un matériel destiné à un apprentissage systématique de l'écriture (CSÉ, 2012) adoptant l'approche scolarisante. Cette tendance n'est point récente : elle semble teinter l'identité professionnelle des enseignantes à l'éducation préscolaire depuis la création de la maternelle. En étudiant les identités professionnelles enseignantes de 1960 à 1990, Lessard et Tardif (2003) mentionnent la coexistence chez les enseignantes d'un enseignement conforme à la finalité de la maternelle qui cible le développement global de l'enfant et de pratiques scolarisantes qui s'inscrivent dans une logique centrée sur des apprentissages concrets, notamment en pré-lecture, en pré-écriture et

pour les notions mathématiques. Bédard (2010), pour sa part, rapporte qu'une majorité des enseignantes ayant participé à une enquête (N = 216) comprend la finalité de la maternelle comme étant scolarisante (53 %) plutôt que non scolarisante (41 %) et que leur vision se traduit dans les pratiques déclarées qui penchent vers la première alternative (61 %). Les constats de Thériault (2010) vont dans le même sens : ses observations réalisées auprès de huit enseignantes permettent d'affirmer que plusieurs interventions de ces enseignantes visent davantage la préparation à l'apprentissage formel.

Par ailleurs, une conception préscolarisante de la maternelle chez les enseignantes les amène à utiliser des cahiers et des feuilles d'exercices pour faire travailler les enfants, et ce, au détriment d'activités réelles et significatives pour l'enfant (Beauséjour et coll., 2004). À cet effet, Thériault (2010) souligne que ce type de pratiques s'éloigne des visées de la maternelle au Québec, laquelle s'inscrit dans une approche centrée sur le développement global de l'enfant. Une enquête qualitative menée par le CSÉ (2012) auprès de 52 enseignantes expérimentées a permis de constater que la plupart d'elles sont en accord avec l'approche développementale prescrite par le programme d'éducation préscolaire. Toutefois, plusieurs ont affirmé avoir recours à du matériel d'enseignement systématique de l'écriture qu'elles adaptent selon leurs besoins. Certaines participantes à cette enquête optent d'emblée pour l'approche scolarisante. Ces résultats suggèrent, pour nombre d'enseignantes à l'éducation préscolaire, qu'il est difficile pour elles d'appuyer leurs pratiques sur le jeu. Or, le CSÉ (2012) mentionne que quelques participantes estiment que le jeu et l'expérimentation sont plus difficiles à mettre en application, surtout avec des enfants en difficulté.

Selon Thériault (2010), il semble que l'importance du jeu symbolique dans le développement de la conscience de l'écrit soit peu connue des enseignantes et que le potentiel des coins de jeu pour favoriser ces apprentissages n'est pas pleinement exploité. Dans une recherche récente, il ressort aussi que les enseignantes ont une connaissance limitée du jeu, tant en ce qui concerne la place qu'il doit occuper en classe qu'en ce qui concerne les façons de le mettre en pratique (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). En ce qui concerne l'impact du statut socioéconomique du milieu sur le choix d'approche par les enseignantes, les constats des recherches au Québec ne sont pas unanimes. Ainsi, selon Bédard (2010), les enseignantes québécoises intervenant auprès d'une population de milieu socioéconomique faible ont plus tendance que leurs pairs intervenant en milieu favorisé à interpréter le programme comme « scolarisant ». À l'inverse, selon l'enquête menée par le CSÉ (2012), ce sont des enseignantes œuvrant dans un milieu favorisé qui mentionnent que les élèves sont prêts à passer à des apprentissages de type scolaire plus rapidement.

CADRE CONCEPTUEL

Notre étude sur la préférence des enseignantes pour des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante s'inscrit dans un cadre conceptuel faisant état de deux construits pédagogiques, soit « les pratiques enseignantes » et « les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire ».

Les pratiques enseignantes de nature développementale et de nature scolarisante

L'expression « pratique enseignante » étant polysémique (Tupin, 2003), son sens dépend de l'orientation de la recherche (Altet, 2003). Ainsi, pour les besoins de notre recherche, nous considérerons la pratique enseignante « comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2003, p. 37). Considérant que le processus d'apprentissage à l'éducation préscolaire se réalise à travers des activités éducatives formelles dirigées par l'enseignante et des activités libres initiées par les enfants, nous optons pour une compréhension large de ce terme, laquelle inclut l'ensemble des pratiques d'enseignement et des pratiques pendant les temps informels (Bru et Talbot, 2001). Nous adoptons une approche euristique en vue de « décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir ... les comprendre et ... les expliquer » (de Saint-André et coll., 2010, p. 165). Nous abordons les pratiques enseignantes relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire sous le prisme de la préférence qu'ont les enseignantes pour des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante, plutôt que de nous intéresser à la fréquence d'utilisation d'une pratique donnée. Ce choix repose sur l'observation que, dans certains milieux, des pratiques de nature scolarisante visant un enseignement explicite des lettres et des sons sont fortement recommandées, voire imposées par différents acteurs administratifs, et ne reflètent pas nécessairement les convictions des enseignantes (Marinova et Drainville, 2019). Le terme « préférence » renvoie à l'appréciation de l'enseignante au regard d'une pratique et rend compte plus fidèlement de l'approche pédagogique qu'elle prioriserait. L'approche pédagogique, quant à elle, se rapporte à des aspects épistémologiques (Prud'homme et coll., 2005). Ainsi, l'approche développementale à l'éducation préscolaire s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste (Bédard, 2010; CSÉ, 2012) et se caractérise par des pratiques enseignantes fondées sur l'accompagnement de l'enfant dans ses activités d'éveil et ses intérêts, et qui prennent appui sur des moyens naturels qu'a le jeune enfant pour apprendre, notamment par le jeu et l'expérimentation (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2007). Nous appellerons ce type de pratiques « pratiques de nature développementale ». L'approche scolarisante, pour sa part, prend appui sur des modèles de type néobéhavioral ou cognitiviste (Bédard, 2010) et se caractérise par des pratiques enseignantes fondées sur le

transfert de connaissances (OCDE, 2007) telles qu'un enseignement direct et explicite, des exercices répétitifs et du matériel du type « papier-crayon ». Nous les appellerons « pratiques de nature scolarisante ».

Les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire

Tolchinsky (2016) affirme qu'« apprendre la langue écrite signifie apprendre les contraintes particulières de la modalité écrite » (p. 416). Le construit « premiers apprentissages de la langue écrite » fait référence, au début de ce processus, notamment à l'éducation préscolaire (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000; Coquidé, 2007). Nous l'adoptons dans le sens que lui confèrent les éducateurs et les enseignants, mais tenons à souligner que cet usage est restrictif, car il ne rend pas compte des découvertes de la langue écrite et des hypothèses que l'enfant construit bien avant d'entrer à l'école (Ferreiro, 1996). Ainsi, ce construit pédagogique renvoie au moment où l'enfant aborde la langue écrite comme objet d'apprentissage, notamment à l'éducation préscolaire. D'un point de vue didactique, le contenu et la nature des apprentissages, c'est-à-dire ce que l'enfant va apprendre et comment il va l'apprendre, varient selon l'approche pédagogique adoptée. Selon l'approche développementale, les apprentissages s'inscrivent dans un processus d'émergence de l'écrit, laquelle se définit comme un système complexe d'habiletés que l'enfant construit au fil du temps grâce aux connaissances, aux expériences, aux comportements et aux attitudes socialement partagés (Hancock, 2008). Il s'agit là de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que l'enfant développe sans enseignement formel avant son entrée dans l'apprentissage conventionnel de la lecture (Giasson, 2003). Différentes composantes, notamment la relation entre l'oral et l'écrit; les fonctions de l'écrit; les conventions et les symboles de l'écrit; les concepts de lettre, de mot et de phrase; la sensibilité sonore (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Thériault, 2010), constituent le contenu des apprentissages. Les tenants de l'approche scolarisante, pour leur part, appuient leur compréhension des premiers apprentissages de la langue écrite sur le lien, bien documenté, entre l'apprentissage précoce et la prévention des difficultés en lecture et écriture. Les prérequis tels que la connaissance des lettres, les habiletés métaphonologiques, l'association de la lettre et du son ainsi que le principe alphabétique sont désignés comme des savoirs essentiels à enseigner à l'éducation préscolaire (Allington, 2011; Bara et coll., 2008; Brodeur et coll., 2006).

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux pratiques enseignantes relatives aux premiers apprentissages de trois aspects de l'écrit qui sont identifiés tant par l'approche développementale que par l'approche scolarisante, soit l'aspect fonctionnel, l'aspect conventionnel et l'aspect sonore. L'aspect fonctionnel correspond entre autres, selon Halliday (1977), à la compréhension de l'enfant que le langage lui permet de faire des choses (fonction instrumentale), d'interagir avec les autres (fonction interactive),

d'explorer le monde et d'apprendre (fonction heuristique), de créer un univers fictif (fonction imaginative) et de transmettre un message (fonction représentative). Il conduit l'enfant « à prendre conscience que l'écrit est porteur d'une signification autonome » (Joigneaux, 2013, p. 119). L'aspect conventionnel, quant à lui, fait référence à la connaissance des conventions de l'écrit telles que l'orientation de l'écrit, à la relation entre le langage oral et le langage écrit, à la connaissance d'autres symboles, etc. (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Thériault, 2000). L'aspect sonore du langage comprend la connaissance des mots, des sons et des rimes, les ressemblances et les différences des sons, l'isolement du son au début ou à la fin des mots, la segmentation et la fusion des syllabes, etc. (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Thériault, 2000).

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Une étude² exploratoire de nature quantitative a été entreprise afin de connaître la préférence des enseignantes pour les pratiques de nature développementale et pour celles de nature scolarisante, ainsi que la valeur qu'elles accordent au jeu pour les apprentissages de la langue écrite.

Les participantes

Pour recruter les participantes, nous avons eu recours à un échantillonnage non probabiliste de type accidentel (Fortin et Gagnon, 2016). Des enseignantes à l'éducation préscolaire œuvrant au Québec ont été recrutées par l'intermédiaire des commissions scolaires (CS) qui leur ont transmis notre questionnaire. Nous avons obtenu 161 réponses et avons retenu 159 répondantes en excluant deux questionnaires incomplets. Les participantes sont titulaires d'une classe d'éducation préscolaire au Québec dans 16 commissions scolaires. Parmi elles, 91 œuvrent dans un milieu socioéconomique défavorisé, 62 dans un milieu favorisé et 5 ont répondu ne pas connaître le statut de leur milieu. Cent quarante-trois ont minimalement un diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire; 146 ont plus de 3 ans d'expérience à l'éducation préscolaire. Nous avons maintenu dans l'échantillon les 18 enseignantes qui ont indiqué avoir une autre formation et les 15 qui ont moins de 3 ans d'expérience, car ces enseignantes font partie du panorama de l'éducation préscolaire au Québec et il est justifié que leurs réponses soient considérées.

L'instrument de collecte de données

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire conçu par les chercheurs pour les besoins de cette recherche. Le questionnaire repose sur le modèle des fonctions du langage proposé par Halliday (1977) ainsi que sur les travaux de Giasson (2003) et Thériault (2008) portant sur l'émergence de l'écrit. Trois aspects de la langue écrite ont été mis en exergue : aspects

fonctionnel, conventionnel et sonore.

Ce questionnaire comporte 36 items répartis dans deux échelles, une mesurant la variable « Préférence pour des pratiques de nature développementale » (par exemple, Je suggère aux élèves d'écrire une lettre, une carte ou un message à un destinataire fictif; J'invite les enfants à imiter des robots pour les amener à découper les mots en syllabes); l'autre mesurant la variable « Préférence pour des pratiques de nature scolaire » (par exemple, J'enseigne explicitement la graphie des lettres à l'aide de cahiers et de fiches d'exercices; Je planifie des exercices dans lesquels je demande aux élèves d'identifier la lettre qui correspond au son que je produis). Chaque échelle est constituée de trois sous-échelles de six items. Trois paires de sous-échelles sont ainsi formées : la première paire mesure la préférence pour des pratiques relatives à l'aspect fonctionnel (par exemple, Je mets à la disposition de mes élèves des journaux, des revues, des brochures, des affiches de spectacle, des catalogues, des calepins, etc.), la deuxième pour des pratiques relatives à l'aspect conventionnel (par exemple, Je pointe avec mon doigt les mots que je lis dans une histoire – un mot lu, un mot pointé) et la troisième pour des pratiques relatives à l'aspect sonore (par exemple, Je propose des feuilles d'activités sur lesquelles les élèves doivent identifier l'image d'un mot qui commence – ou qui se termine – par un son donné). Bien évidemment, les échelles ne rendent pas compte de l'ensemble des pratiques, mais elles en énumèrent quelques-unes parmi les plus déterminantes pour les deux approches. Les participantes ont été invitées à exprimer leur préférence pour des pratiques concrètes selon une grille de Likert à quatre niveaux allant de « cette pratique ne me convient pas et je la considère négligeable » (un point) à « cette pratique me définit en tant qu'enseignante et je la trouve incontournable » (quatre points). Une autre échelle mesurant la valeur qu'accordent les enseignantes au jeu pour les apprentissages de la langue écrite vient compléter le questionnaire. Pour cette échelle, les participantes ont été invitées à exprimer leur accord avec les énoncés formulés appliquant une grille de Likert à quatre niveaux allant de « totalement d'accord » à « totalement en désaccord ». Cinq spécialistes en éducation et trois enseignantes ont agi en tant qu'experts pour la validation du questionnaire. Une correspondance interjuges de 80 % a été visée. Le coefficient de consistance interne (Alpha de Cronbach) est de 0,843 pour l'échelle développementale et de 0,831 pour l'échelle scolaire, ce qui indique une bonne fidélité à chacune des échelles. L'administration du questionnaire s'est effectuée par voie électronique par l'entremise de SurveyMonkey.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les principaux résultats communiqués dans cet article font état de la préférence des enseignantes pour des pratiques de nature développementale et/

ou scolaire et présentent le lien entre la valeur qu'elles accordent au jeu pour les premiers apprentissages de la langue écrite chez les enfants à l'éducation préscolaire. L'impact du statut socioéconomique du milieu est aussi décrit.

Préférence des enseignantes pour des pratiques développementales et/ou pour des pratiques scolaires

Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives des variables « Préférence pour des pratiques de nature développementale » et « Préférence pour des pratiques de nature scolaire »³ et des sous-échelles qui les composent.

TABLEAU 1. Statistiques descriptives : Variables « Préférence pour des pratiques de nature développementale » et « Préférence pour des pratiques de nature scolaire »

Échelles	N	Min	Max	Moyenne	Écart type
Pratiques développementales / aspect fonctionnel	159	7	24	16,72*	3,738*
Pratiques scolaires / aspect fonctionnel	159	12	24	18,30*	2,879*
Pratiques développementales / aspect conventionnel de l'écrit	159	9	24	16,19	3,145
Pratiques scolaires / aspect conventionnel	159	7	23	16,40	3,444
Pratiques développementales / aspect sonore	159	9	24	17,39*	3,216*
Pratiques scolaires / aspect sonore	159	9	24	18,42*	3,381*
Score total / pratiques développementales	159	30	68	50,31*	8,291*
Score total / pratiques scolaires	159	32	70	53,11*	7,880*

**Sig ,05

On remarque que la moyenne des scores totaux obtenus par les participantes à l'échelle « Pratiques développementales » ($m = 50,31$)⁴ est inférieure à celle des scores totaux à l'échelle « Pratiques scolaires » ($m = 53,11$). Cette observation se confirme par le test t pour des échantillons appariés, lequel

démontre une différence significative avec une grande taille de l'effet ($p < 0,05$; $\eta^2 = 0,136$). On note également, pour chacune des sous-échelles⁵ de l'échelle « Pratiques développementales », que la moyenne est inférieure à celle obtenue aux sous-échelles de l'échelle « Pratiques scolaires ». Les différences aux deux sous-échelles mesurant l'aspect fonctionnel et aux deux autres mesurant l'aspect sonore sont significatives ($p < 0,05$) et la taille de l'effet est respectivement grande ($\eta^2 = 0,224$) pour la première et moyenne ($\eta^2 = 0,098$) pour la deuxième. La différence des moyennes obtenues aux deux sous-échelles mesurant l'aspect conventionnel n'atteint pas le seuil de la signification. Ces résultats indiquent, chez les participantes, une préférence plus marquée pour les pratiques de nature scolaire lorsqu'il s'agit des aspects fonctionnel et sonore. Quant à l'aspect conventionnel, aucune préférence n'a pu être établie.

Profil d'enseignantes

La moyenne étant une mesure globale, elle donne des informations relatives à l'ensemble de l'échantillon. Il serait toutefois intéressant de connaître le positionnement de chacune des participantes au regard des pratiques développementales et scolaires. Un croisement du score individuel obtenu à l'échelle « Pratiques développementales » avec celui obtenu à l'échelle « Pratiques scolaires » nous a notamment permis d'identifier la position de chaque enseignante sur le continuum « préférence pour des pratiques développementales-préférence pour des pratiques scolaires » afin de déterminer son profil. Sur le plan cartésien (Figure 2), les moyennes des scores individuels totaux à l'échelle « Pratiques développementales » sont indiquées sur l'axe de l'abscisse tandis que celles à l'échelle « Pratiques scolaires » se retrouvent sur l'axe des ordonnées. Ainsi, le point A avec des coordonnées (66;45) correspond à une répondante (n°70) qui a obtenu un score de 66 sur l'échelle « Pratiques développementales » et un score de 45 sur l'échelle « Pratiques scolaires ».

Dans le quadrant IV se trouvent les participantes qui ont une moyenne à l'échelle « Pratiques développementales » supérieure à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon tout en ayant une moyenne à l'échelle « Pratiques scolaires » inférieure à cette dernière. Au pôle opposé, dans le quadrant II, se trouvent les enseignantes qui ont une moyenne à l'échelle « Pratiques développementales » inférieure à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon tout en ayant une moyenne à l'échelle « Pratiques scolaires » supérieure à cette dernière. Ces deux groupes d'enseignantes semblent présenter un profil défini, soit développemental pour les enseignantes du quadrant IV et scolaire pour celles du quadrant II. Tel n'est pas le cas pour les enseignantes se retrouvant dans les quadrants I et III. En effet, les enseignantes du quadrant I ont une moyenne à l'échelle « Pratiques développementales » supérieure à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon et ont aussi une moyenne à l'échelle

« Pratiques scolarisantes » supérieure à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon. C'est l'inverse pour les enseignantes du quadrant III. Les enseignantes de ces deux quadrants ont exprimé une préférence tant pour les pratiques scolarisantes que pour les pratiques développementales, d'où la difficulté de déterminer leur profil. Notons que ce n'est qu'une petite proportion de participantes qui se retrouve dans les quadrants II et IV. En effet, 17 % (N = 27) des participantes présentent un profil développemental clairement défini alors que 9,4 % (N = 15) ont un profil scolarisant. Pour la majorité des participantes se trouvant dans les quadrants I et III, soit 73,6 % (N = 117), il n'a pas été possible de déterminer leur profil. Leur préférence de pratiques étant ambivalente, elle renvoie à un profil indécis ou mixte.

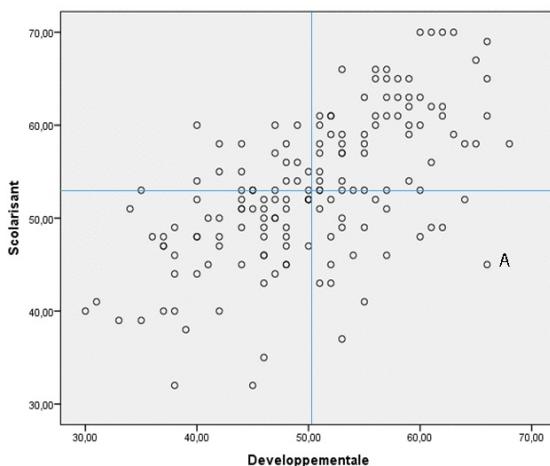


FIGURE 1. Croisement des variables

Relation entre la valeur accordée au jeu et la préférence des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante

Les répondantes ont été également invitées à exprimer leur degré d'accord par rapport à dix énoncés portant sur la valeur du jeu pour les apprentissages de la langue écrite. L'observation de cette variable appelée « Valeur accordée au jeu » permet de constater que les enseignantes affirment accorder une grande valeur au jeu. En effet, la moyenne obtenue à cette échelle par l'ensemble de l'échantillon est de 35,56⁶ (N = 154⁷). Constatant que cette variable plafonne vers le haut et qu'elle ne se distribue pas normalement, nous avons pris la décision de la dichotomiser en séparant le groupe à la médiane. Deux groupes ont été formés. L'un pourrait être qualifié de groupe pro-jeu ($m = 39,01$; $n = 77$) et l'autre de groupe ayant des réserves à l'égard du jeu ($m = 32,10$; $n = 77$). Ces groupes se sont avérés différents quant à leurs moyennes ($p < 0,05$). Des tests de comparaison de moyennes ont été effectués sur les variables « Pratiques développementales » et « Pratiques scolarisantes ». La

moyenne du groupe pro-jeu sur l'échelle « Pratiques développementales » ($m = 53,58$) est supérieure à celle du groupe ayant des réserves à l'égard du jeu ($m = 47,31$). Le groupe pro-jeu a aussi une moyenne ($m = 54,45$) supérieure à celle du groupe ayant des réserves à l'égard du jeu sur l'échelle « Pratiques scolaires » ($m = 51,99$). Cependant, le test t montre que la différence sur l'échelle « Pratiques développementales » est significative ($p < 0,05$, $\eta^2 = 0,146$), alors que celle sur l'échelle « Pratiques scolaires » ne l'est pas. Cela indique l'existence d'un lien entre la valeur accordée au jeu et la préférence des pratiques développementales, alors que l'existence d'un lien entre la valeur accordée au jeu et la préférence des pratiques scolaires n'a pu être confirmée.

Le statut socioéconomique du milieu de pratique des enseignantes et leur préférence pour des pratiques de nature développementale et/ou scolaire

Afin de savoir si le milieu de pratique influence la préférence des enseignantes pour des pratiques développementales et scolaires, nous avons procédé à une comparaison de groupe (test t pour des échantillons indépendants). En analysant les résultats présentés dans le Tableau 2, il est possible de constater que la moyenne des scores totaux obtenus à l'échelle « Pratiques développementales » du groupe d'enseignantes œuvrant dans un milieu socioéconomique défavorisé ($m = 51,19$) est supérieure à celle du groupe d'enseignantes œuvrant dans un milieu favorisé ($m = 49,19$). À l'inverse, la moyenne des scores obtenus par le groupe d'enseignantes œuvrant en milieu favorisé à l'échelle « Pratiques scolaires » ($m = 53,52$) est supérieure à celle du groupe d'enseignantes œuvrant en milieu défavorisé ($m = 52,66$). De plus, le groupe d'enseignantes œuvrant en milieu défavorisé obtient une moyenne supérieure à celle du groupe œuvrant en milieu favorisé à toutes les sous-échelles de la variable « Pratiques développementales ». Ce groupe obtient aussi une moyenne inférieure à celle du groupe œuvrant en milieu favorisé à deux sous-échelles de pratiques scolaires, soit Aspect fonctionnel et Aspect sonore. Toutefois, aucune de ces différences observées au niveau descriptif n'atteint le seuil de signification.

De même, lorsque nous avons comparé les groupes pour chacun des 36 items, des différences statistiquement significatives n'ont pas été constatées, à l'exception de l'item « Enseigner explicitement la lettre et le son ». Pour cet item, le groupe d'enseignantes œuvrant dans un milieu défavorisé a une moyenne ($m = 2,43$) qui est inférieure à celle du groupe œuvrant dans un milieu favorisé ($m = 2,79$) et la différence est significative avec une faible taille d'effet ($p < 0,05$; $\eta^2 = 0,026$).

En ce qui concerne la variable « Valeur accordée au jeu », le groupe d'enseignantes œuvrant dans un milieu défavorisé obtient une moyenne de 36,17, alors que celle du groupe d'enseignantes œuvrant dans un milieu

favorisé est de 34,70. Le test t met en évidence une différence significative ($p < 0,05$; $\eta^2=0.027$).

TABLEAU 2. *Comparaison de moyennes de groupes selon le statut socioéconomique du milieu de pratique.*

Variables	Milieu de pratique	N	Moyenne	Écart type
Pratiques développementales / aspect fonctionnel	Défavorisé	91	17,30	3,713
	Favorisé	62	16,13	3,761
Pratiques scolaires / aspect fonctionnel	Défavorisé	91	18,59	2,824
	Favorisé	62	17,90	2,929
Pratiques développementales / aspect conventionnel	Défavorisé	91	16,36	2,838
	Favorisé	62	15,79	3,469
Pratiques scolaires / aspect conventionnel	Défavorisé	91	16,04	3,735
	Favorisé	62	16,81	2,952
Pratiques développementales / aspect sonore de l'écrit	Défavorisé	91	17,53	3,284
	Favorisé	62	17,27	3,142
Pratiques scolaires / aspect sonore	Défavorisé	91	18,02	3,648
	Favorisé	62	18,81	2,985
Score total / pratiques développementales	Défavorisé	91	51,19	7,957
	Favorisé	62	49,19	8,804
Score total / pratiques scolaires	Défavorisé	91	52,66	8,376
	Favorisé	62	53,52	7,215

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche révèlent que la préférence des enseignantes ayant participé à cette étude penche plutôt pour les pratiques scolaires relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite. Ils confirment ainsi les résultats d'autres recherches menées au Québec après l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise en 2001, notamment ceux de Bédard et coll. (2008) qui démontrent qu'une majorité d'enseignantes perçoit la finalité de la maternelle comme scolaire et que leur vision se traduit dans les pratiques déclarées. Nos résultats appuient également les constats de Beauséjour et coll. (2004) selon lesquels plusieurs enseignantes utilisent des pratiques de nature scolaire, de type « papier-crayon », au détriment des activités significatives pour les enfants comme le jeu symbolique et la lecture personnelle. Ils concordent aussi avec les résultats des recherches

internationales, lesquelles témoignent d'une tendance d'orientation des pratiques relatives aux apprentissages de l'écrit à l'éducation préscolaire vers un enseignement de type scolaire (Ansari et Purtell, 2017; Bassok et coll., 2016; Bédard, 2010; Haslip et Gullo, 2017; Thériault, 2010). À la lumière de nos résultats, cette tendance serait plus forte en ce qui concerne les pratiques relatives aux apprentissages des aspects fonctionnel et sonore de la langue écrite. Quant aux pratiques relatives à l'aspect conventionnel, cette tendance n'a pas pu être confirmée. À ce propos, nos résultats ne soutiennent pas l'hypothèse qu'émet Thériault (2010) à l'effet qu'il est possible que les enseignantes associent les concepts de lettre, de mot et de phrase à un enseignement plus formel de la lecture et de l'écriture. Pour notre part, nous avançons l'hypothèse que l'aspect conventionnel est l'aspect le mieux connu par les enseignantes et, pour cette raison, elles seraient plus habiles à soutenir les apprentissages qui le constituent à l'aide de pratiques développementales.

Il s'est avéré, dans notre recherche, que ce n'est qu'une petite proportion de participantes qui a un profil clairement défini comme scolarisant ou développemental. La grande majorité des participantes a exprimé une préférence tant pour les pratiques scolarisantes que pour les pratiques développementales, manifestant ainsi un profil mixte ou ambivalent. À notre avis, il s'agit ici du même phénomène que Thériault (2010) a déjà observé : les interventions des enseignantes relèvent du courant de l'émergence de l'écrit à certains moments, c'est-à-dire qu'elles sont de nature développementale, alors qu'à d'autres moments, elles visent à préparer les enfants à un apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, ce qui renvoie à des pratiques scolarisantes. La grande proportion de participantes, dont le profil a été qualifié de « mixte », va dans le même sens que le constat établi par le CSÉ (2012) : entre « les méthodes clairement identifiables à l'une ou l'autre approche se trouve une multitude de pratiques hybrides » (p. 39).

Nos résultats apportent un éclairage actualisé quant au lien entre le statut socioéconomique du milieu dans lequel œuvrent les enseignantes et leur préférence pour des pratiques développementales et/ou scolarisantes. Sur le plan descriptif, il semble que les enseignantes de milieu défavorisé penchent plus pour des pratiques développementales tout en exprimant une préférence plus faible pour des pratiques scolarisantes. De plus, les enseignantes du groupe de milieu favorisé ont exprimé une préférence plus marquée pour l'enseignement explicite et conjoint des lettres et des sons que leurs consœurs de milieu défavorisé. À ce sujet, nos résultats rejoignent ceux du CSÉ (2012) qui rapporte une prédisposition relativement plus marquée pour un mode scolaire chez les enseignantes du milieu favorisé, mais vont à l'encontre d'autres recherches qui indiquent que ce sont des enseignantes de milieu défavorisé qui ont davantage recours à des pratiques scolarisantes (Bédard, 2010; Fowler, 2018). Puisque la plupart des différences entre les groupes d'enseignantes selon le statut socioéconomique de leur milieu de pratique n'a

pas atteint le seuil de signification statistique, notre interprétation demeure toutefois prudente.

De façon générale, les participantes accordent une grande valeur au jeu pour les apprentissages de la langue écrite. Sur une échelle à quatre niveaux, elles ont été nombreuses à donner la réponse équivalant au score maximal. Par ailleurs, ce phénomène a aussi été rencontré lors de l'enquête du CSÉ (2012) où presque toutes les participantes ont exprimé leur appréciation du jeu par une note allant de huit à dix sur une possibilité de un à dix. Nos résultats rejoignent aussi ceux de Bédard (2010) qui indiquent que pour la quasi-totalité des enseignantes interrogées, le jeu représente un contexte d'enseignement et d'apprentissage privilégié. Si toutes les enseignantes déclarent apprécier le jeu, il n'en demeure pas moins que le lien entre la valeur accordée au jeu et la préférence de pratiques pour les apprentissages de la langue écrite est flou. Nous avons constaté que la valeur que les participantes accordent au jeu influence positivement leur préférence pour des pratiques développementales sans conduire nécessairement à une diminution de la préférence pour des pratiques scolaires. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'une grande valeur accordée au jeu expliquerait la préférence des enseignantes pour des pratiques développementales. Par contre, la préférence pour les pratiques scolaires ne pourrait être attribuée à une faible appréciation du jeu. Il est donc probable que d'autres facteurs soient en cause. Parmi ceux-ci, nous pourrions envisager une connaissance insuffisante chez les enseignantes des pratiques basées sur le jeu. À cet effet, l'étude de Dumais et Plessis-Bélair (2017) a d'ailleurs soulevé le constat que les enseignantes de l'éducation préscolaire considèrent ne pas avoir suffisamment de connaissances pour soutenir les apprentissages dans le jeu des enfants.

CONCLUSION

Cette recherche a mis en relief le fait que, malgré les prescriptions des programmes ministériels (MÉQ, 2001; MÉES, 2017), les enseignantes à l'éducation préscolaire hésitent à inscrire entièrement leurs pratiques relatives aux apprentissages de l'écrit dans une approche développementale. Bien qu'elles croient au potentiel du jeu, elles demeurent plutôt ambivalentes concernant les pratiques privilégiées. Dans un tourbillon de discours officiels et scientifiques souvent contradictoires, elles semblent être toujours à la recherche de cadres de référence et de positionnement professionnel par rapport aux pratiques à adopter pour les apprentissages et plus particulièrement pour ceux de la langue écrite. À l'instar de Bédard (2010), nous y entrevoyons une ambiguïté épistémologique des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire, lesquelles vacillent entre un modèle de type constructiviste et un modèle de type néobéhavioral ou cognitiviste. Dans la perspective de création d'un cycle d'éducation préscolaire au Québec, cette recherche suggère la nécessité d'une mobilisation de décideurs, de chercheurs

et d'enseignantes autour d'une réflexion sur les fondements paradigmatiques des pratiques enseignantes relatives aux apprentissages de l'écrit à l'éducation préscolaire. Les résultats de cette réflexion pourront être investis dans la formation initiale et continue des enseignantes.

Cette recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, elle étudie les pratiques enseignantes déclarées sous le prisme de la préférence exprimée par les enseignantes pour des pratiques développementales et scolarisantes sans pour autant avoir accès aux pratiques effectives. Des écarts sont donc possibles entre le portrait dressé dans cet article et la réalité en classe. Ensuite, elle s'appuie sur des données quantitatives collectées au moyen d'un questionnaire, c'est-à-dire sur « un mode de collecte de données [qui] laisse peu de place à la singularité » (de Saint-André et coll., 2010, p. 162). Nous n'avons donc pas pu aborder le phénomène du point de vue des enseignantes ni comprendre le sens qu'elles lui attribuent. Enfin, le nombre de participantes ayant moins de trois ans d'expérience et de celles n'ayant pas une formation universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire étant faible, il ne nous a pas été possible de décrire comment ces facteurs influencent les pratiques relatives aux apprentissages de la langue écrite.

À l'issue de cette étude, il serait souhaitable que de futures recherches soient menées auprès d'un échantillon plus grand et plus diversifié afin d'étudier l'impact de différents facteurs (l'âge, l'expérience professionnelle, la formation, les caractéristiques de l'école) sur les pratiques que les enseignantes privilégient pour les apprentissages de la langue écrite. Aussi, faut-il se questionner quant aux répercussions de facteurs extérieurs, tels que les choix institutionnels et administratifs, sur la préférence des enseignantes. Il serait aussi pertinent de s'intéresser à la formation initiale et continue des enseignantes pour savoir quel contenu ayant trait aux deux approches est enseigné et dans quelle mesure il influe le choix des pratiques relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite.

NOTES

1. En France, l'école maternelle accueille des enfants de 3 à 6 ans.
2. Cette étude fait partie de la recherche « Lire et écrire dans des situations d'apprentissage issues du jeu : construire un savoir partagé » (Action concertée FRQSC et MEES : Programme sur l'écriture et la lecture, 2016-2019).
3. Par souci d'économie, pour désigner ces variables nous utiliserons à partir de maintenant les expressions « pratiques développementales » et « pratiques scolarisantes ».
4. Pour chacune des échelles le score minimal possible est 18 et le score maximal possible est de 72.
5. Pour chacune de sous-échelles, le score minimal possible est 6 et le score maximal possible est 24.
6. Le score minimal possible sur cette échelle est de 10 et le score maximal est de 40.
7. Le N (N = 154) diffère du N initial (N = 159), car 5 enseignantes n'ont pas complété cette échelle.

RÉFÉRENCES

- Agacinski, D. et Collombet, C. (2018). Un nouvel âge pour l'école maternelle. *France Stratégie*, (66), 1-11. <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-na66-maternelles-15mars2018.pdf>
- Allington, R. L. (2011). What at-risk readers need. *Educational Leadership*, 68(6), 40-45.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *De l'efficacité des pratiques enseignantes*, 10, 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'école maternelle*. Retz Paris.
- Ansari, A. et Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecresq.2016.09.003>
- Bara, F., Gentaz, É. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture: comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 1(4), 1-31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M., Thériault, J. et Baillargeon, M. (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Association d'éducation préscolaire du Québec. <https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/mmoireapq-cse2004.pdf>
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? *L'intervention éducative*, 8(2), 1-7.
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la littératie*, 34(2), 56-83.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 9-33.
- Camilli, G. Vargas, S. Ryan, S. et Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers college record*, 112(3), 579-620.
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B., et Almon, J. (2015). *Reading instruction in kindergarten: Little to gain and much to lose*. Defending the Early Years/Alliance for Children. https://deproject.files.wordpress.com/2015/01/readinginkindergarten_online-1.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec. https://www.aqcpe.com/content/uploads/2016/11/cse_rapport_2012.pdf
- Coquidé, M. (2007). Quels contenus de formation pour enseigner à l'école maternelle? L'exemple de la formation à l'activité « faire découvrir la nature et les objets ». *Recherche et formation*, (55), 75-92. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.869>
- De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

- Dumais, C., et Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique: contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistique* (p. 175-200). Peisaj.
- Elkind, D. (2008). Can we play? In R. House (Eds.), *Too much, too soon? Early learning and the erosion of childhood* (Chapter 13). Hawthorn Press.
- Ferreiro, E. (1996). Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire. Dans J. Fijalkow (dir.) *L'entrée dans l'écrit* (p. 17-32). Presses Universitaires du Mirail.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e ed.). Chenelière éducation.
- Fowler, R. C. (2018). *The disappearance of child-directed activities and teachers' autonomy from Massachusetts' kindergartens*. Defending the Early Years. https://dey.org/wp-content/uploads/2019/03/ma_kindergartens_final.pdf
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Otaiba, S. A., Yen, L., Yang, N. J., Braun, M. O'connor, R. E. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 251-267.
- Garnier, P. (2014). A Educação infantil e a questão da escola: o caso da França. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 62-82.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. PUF.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Chenelière Éducation.
- Halliday, M. A. K. (1977). *Explorations in the functions of language*. Elsevier North-Holland.
- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. In T. Linder (Ed.), *Transdisciplinary play-based assessment* (2nd ed., pp. 401-433). Paul H. Brookes.
- Haslip, M. J. et Gullo, D. F. (2017). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7>
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. (2011). The great balancing act: Optimizing core curricula through playful pedagogy. In E.E. Zigler, W.S. Gilliam et W. Barnett (Eds.), *The pre-K debates: Current controversies and issues* (p. 110-116). Paul H Brookes Publishing.
- Hoffman, J. V., Martinez, R. A. et Danielson, K. (2016). Emerging reading and the social practice turn in literacy: Still becoming a nation of readers. *Journal of Education*, 196(3), 19-25. <https://doi.org/10.1177/002205741619600304>
- Inspection générale d'éducation nationale (IGEN). (2017). *La scolarisation en petite section de maternelle* (Rapport n° 2017-032). Mai. <http://91.194.60.33/IMG/pdf/rapport-igen-2017-ecole-maternelle-petite-section.pdf>
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce : ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (185), 117-161. <https://doi.org/10.4000/rfp.4345>
- Lebrun-Niesing, M., et Marinova, K. (2016). Le jeu caché en classe comme espace transitionnel à la maternelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-21.
- Leroy, G. (2016). *Déscolariser l'école maternelle? La vie des idées*. <http://www.laviedesidees.fr/Descolariser-lecole-maternelle.html>
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Éditions du CRP.
- Little, M. H. et Cohen-Vogel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by policy advocates in the debate over kindergarten. *Education policy analysis archives*, 24 (106), 3-38. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2293>

- Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research et Practice*, 4(1), 1-24.
- Marinova, K., et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolaires pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.
- Miller, E., et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MÉES]. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise: programme préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire-4ans_2017.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme de l'école maternelle : bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*. France. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm#ecole>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1986). *L'école maternelle, son rôle, ses missions*. CNDP.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2007). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*. OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/petiteenfancegrandsdefisieducationetstructuresdaccueil.htm>
- Parker, A., et Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of research in childhood education*, 21(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/02568540609594579>
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-33.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Stipek, D. (2006). No child left behind comes to preschool. *The Elementary School Journal*, 106(5), 455-466.
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., et Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2012.04.004>
- Tolchinsky, L. (2016). Premières étapes dans l'apprentissage de la langue écrite. Dans M. Kail, M. Fayol et M. Hickmann (dir.). *Apprentissage des langues* (p.415-431). CNRS Éditions. <https://books.openedition.org/editions-cnrs/5979?lang=fr>
- Thériault, J. (2000). *L'émergence de l'écrit ou L'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. Ministère de l'éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/emergence.pdf
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit* [thèse de doctorat]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2000/>
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carefours de l'éducation*, 30, 43-55.

Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les dossiers des sciences de l'éducation : De l'efficacité des pratiques enseignantes*, 10, 5-15.

Viriot-Goeldel, C., Tazouti, Y., Geiger-Jaillet, A., Matter, C., Carol, R. et Deviterne, D. (2009). Comparaison des effets des variables individuelles et contextuelles sur les performances scolaires des élèves en France et en Allemagne à la fin des deux premières années de scolarisation. *Recherches & Éducatives*, 2(2), 233-253. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.528>

Zhang, C., Hur, J., Diamond, K. E. et Powell, D. (2014). Classroom writing environments and children's early writing skills: An observational study in head start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307-315. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0655-4>

KRASIMIRA MARINOVA est professeure titulaire en intervention éducative au préscolaire à l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle s'intéresse au rôle du jeu dans le développement de l'enfant, au lien entre le jeu et l'apprentissage ainsi qu'à la compétence ludique des enseignantes à l'éducation préscolaire. Krasimira.Marinova@uqat.ca

CHRISTIAN DUMAIS est professeur titulaire de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières au département des sciences de l'éducation. Ses recherches portent principalement sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Ses champs d'intérêt professionnels concernent aussi le développement des compétences en littératie, les apports du jeu symbolique à l'éducation préscolaire et la compétence à communiquer oralement des futurs enseignants ainsi que des éducateurs en service de garde en milieu scolaire. Il s'intéresse également à l'enseignement en milieu plurilingue et pluriethnique et à la maternelle 4 ans, notamment en ce qui concerne l'intégration linguistique, sociale et scolaire des enfants issus de l'immigration. christian.dumais@uqtr.ca

MIRELA MOLDOVEANU est directrice du programme Formation à l'enseignement et professeure agrégée à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie. Ses recherches abordent principalement des questions reliées à la gestion de la diversité en éducation, dans une perspective d'équité et de justice sociale. L'accompagnement du développement professionnel du corps enseignant constitue un autre pôle de ses recherches, examiné, entre autres, sous l'angle de la mobilisation des connaissances issues de la recherche dans la pratique enseignante et d'intégration des apprentissages théoriques et expérientiels moldoveanu.mirela@uottawa.ca

FRANCE DUBÉ est professeure titulaire au département d'éducation et formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal. Elle détient une maîtrise en adaptation scolaire et un doctorat en psychopédagogie. Elle s'intéresse à la différenciation, aux innovations pédagogiques ainsi qu'à l'organisation innovante des services éducatifs pour favoriser la réussite des apprenants en difficultés du primaire au postsecondaire. france.dube@uqam.ca

ROXANE DRAINVILLE est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et titulaire d'une maîtrise en sciences humaines et sociales. Dans le cadre de ses recherches aux cycles supérieurs, elle s'intéresse à l'observation et au soutien de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire, et ce, au moyen d'interventions pédagogiques situées dans le jeu symbolique des enfants. roxane.drainville@uqat.ca

KRASIMIRA MARINOVA is a full professor in preschool educational intervention in the department of education at the University of Québec in Abitibi-Témiscamingue. Her research interests include the role of play in children's development, the link between play and learning, and preschool teachers' play skills. krasimira.marinova@uqat.ca

CHRISTIAN DUMAIS is a full professor of didactics of French at the Université du Québec à Trois-Rivières in the department of education sciences. His research focuses on the teaching and evaluation of oral language. He is interested in literacy

skill development, the contribution of symbolic play to preschool education, and the oral communication skills of future teachers and daycare educators in schools. His interests also include teaching in plurilingual and pluriethnic settings and in Kindergarten for 4-year-olds, particularly with regards to the linguistic, social and academic integration of children from immigrant backgrounds. christian.dumais@uqtr.ca

MIRELA MOLDOVEANU is director of the teacher training program and associate professor. She holds a doctorate in psychopedagogy. Her research mostly concerns how diversity can be addressed in education from an equity and social justice perspective. Another area of interest focuses on teachers' professional development, with a focus on, amongst other things, the mobilization of research knowledge for classroom practice, as well as the integration of theory and practice in relation to learning. moldoveanu.mirela@uottawa.ca

FRANCE DUBÉ is a full professor in the department of specialized education and training at the University du Québec à Montréal. She holds a master's degree in special education and a Ph.D. in psychopedagogy. Her fields of interest are differentiation, educational innovation as well as the innovative organization of educational services to promote the success of learners with difficulties from elementary to post-secondary levels of education. france.dube@uqam.ca

ROXANE DRAINVILLE is a doctoral candidate in education at the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue and holds a master's degree in human and social sciences. Her research interests focus on the observation, development and support of children's oral and written language in preschool education through a play-based approach. roxane.drainville@uqat.ca

ORAL LANGUAGE ASSESSMENT IN THE PRESCHOOL AND PRIMARY GRADES : DEFINITIONS, MEASURES, AND THEORETICAL LENS

DENISE HUDSPITH HEPPNER *University of Saskatchewan & Prairie Spirit School Division*

ABSTRACT. The overarching goal of this literature review is to improve the understanding of the importance of oral language to critical emergent literacy skills and explore available assessment measures for use within the classroom. An overview of the components of language (i.e., content, form, and use) is provided. Measures of oral language gleaned from a comprehensive literature review of the Education Resources Information Center (ERIC) database are discussed, organized according to the components of language they are assessing. An examination of the theoretical foundations of language acquisition and development provides an orienting framework for educators.

L'ÉVALUATION DU LANGAGE ORAL AU PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE : DÉFINITIONS, PRISES DE MESURES ET CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

RÉSUMÉ. L'objectif principal de cette revue de la littérature est d'améliorer la compréhension de l'importance que revêt le langage oral dans l'émergence des compétences en littératie. Celle-ci vise également l'exploration des outils évaluatifs utilisés par les enseignants en classe. Les composantes du langage (le contenu, la forme et l'utilisation) sont abordées. L'auteure présente également des données en lien avec le développement du langage oral tirées d'une revue de la littérature exhaustive réalisée par la base de données *Education Resources Information Center* (ERIC). Une analyse des fondements théoriques de l'acquisition et du développement du langage offre un cadre orientant aux enseignants.

Current research has highlighted the importance of developing oral language skills in educational settings (e.g., Moats, 2020; Shiel et al., 2012). There are a multitude of reasons why such a focus should be a priority in preschool and early school settings. As stated by Cregan (1998):

Oral language is the child's first, most important, and most frequently used structured medium of communication. It is the primary means through which each individual child will be enabled to structure, to evaluate, to describe and to control his/her experience. In addition, and most significantly, oral language is the primary mediator of culture, the way in which children locate themselves in the world, and define themselves with it and within it. (p. 7)

Oral language includes both speaking and listening with the purpose of communicating and provides the foundation for emergent literacy (McIntyre & Hellsten, 2004). That oral language supports reading and writing is well supported by the research literature (Curenton & Lucas, 2007; Konza, 2011; Myhill & Jones, 2009). However, a survey of teachers on the subject of young children's skills on entry to school (at ages 4 and 5) has revealed that half of the children were unable to speak audibly, be understood by others, reply to simple instructions, recognize their own names, or count to five (Wells, 2003). According to the Ministry of Education's Early Years Evaluation (Government of Saskatchewan, 2016) only "59 per cent of Saskatchewan children going into Kindergarten arrive at school fully ready to learn" (p. 4; key areas assessed were awareness of self/environment, social skills/approaches to learning, cognitive skills, physical development, and language/communication).

Children who enter formal schooling without the necessary oral language skills face challenges for academic success in reading and writing, as well as in future personal, social, and economic activities. An eight-year longitudinal study reported that students who performed poorly on oral language measures in Kindergarten and Grade 1 also performed poorly on standardized and non-standardized measures of school achievement in Grade 7 (Noonan et al., 1998).

In order to address deficiencies in oral language, laying a strong foundation in oral skills during the primary years is essential, along with proactively addressing challenges. Cutler and Graham (2008) reported that, "There is a growing consensus that waiting until later grades to address literacy problems that have their origin at the primary level is not particularly successful" (p. 908). In order to facilitate the development of children's oral language during these early years, it is important that teachers be able to identify children's areas of weakness and strengths.

STATEMENT OF PURPOSE

I recently had the honor of spending four years as part of the Northern Oral Language and Writing Through Play (NOWPlay) research project (Ontario Institute for Studies in Education; OISE, University of Toronto). This is a cross-Canadian research project in northern rural communities from Alberta to Ontario that involves working with researchers, teachers, early childhood educators, and parents/caregivers to develop play-based tools for assessing young children's oral language/writing development. In 2014, we conducted focus groups consisting of principals, teachers, day care workers, parents, and researchers in order to gain an understanding of what is happening in the field in the areas of oral language and writing assessment (Heppner, 2014). It was found that, although educators were aware of their students' areas of

weaknesses in oral language, they were unsure how to assess these skills. “Indeed, one of the participants noted of oral language: ‘it’s kind of slippery, it’s hard to assess’” (Heppner, 2014, p. 1). It was this finding that prompted me to review the literature on available oral language assessment measures. The area of oral language can present an added challenge as research has shown that both pre-service and in-service teachers may lack awareness of its three functional elements: form, content, and use (Mather et al., 2001; McIntyre & Hellsten, 2008; Moats, 1994). Without an understanding of these language components, educators will be unable to select appropriate assessment measures and instructional strategies to support the development of oral language skills of the students in their classrooms.

For educators to choose effective interventions to support young children’s oral language development, they must have a firm grasp of what they are assessing, the most effective means of assessment, and which theoretical perspective provides a suitable foundation for choosing appropriate instructional practices. The purpose of this literature review is to provide an overview of each of these domains with respect to children aged 3 to 9 years: the components of language, the assessments recommended for use in evidence-based practices, and the developmental theories guiding research on oral language assessment, which comprised the research questions informing the present inquiry.

SELECTION AND INCLUSIONARY CRITERIA OF RELEVANT STUDIES

A comprehensive review of the database *Education Resources Information Center* (ERIC) was undertaken to retrieve relevant studies. This database was chosen because it is a prominent, widely used database for educational research. Search terms included *oral language assessment* and *oral communication assessment*, as well as a combination of the key terms and a variety of sub terms related to language (see Appendix A for a complete list).

The inclusionary criteria set were: English language peer-reviewed articles published between 1980 to the present (a time of increased productivity in research on emergent literacy), primary research (i.e., not a review or opinion piece), methodologically diverse (i.e., empirical/numerical, qualitative, etc.), and with an age range of study participants at the preschool–primary aged children level (i.e., ages 3 to 9 or preschool – Grade Three). Studies examining second language learners, or presenting non–typical language development (e.g., autism, selective mutism), were excluded as this was beyond the scope of this review. A total of 15 studies met the criteria. Although all forms of methodology were to be included in the review, the 15 studies that met the criteria all utilized quantitative measures.

OVERVIEW

The review first provides an overview of the components of language (i.e., content, form, and use). Next, the measures of oral language gleaned from the literature review are discussed and organized according to the aspect(s) of language they are assessing. Finally, the theoretical foundations of language acquisition and development underpinning the research are examined.

The components of language

With the main purpose being communication, oral language not only includes speaking (expressive language skills) but also listening (receptive language skills) (Bloom & Lahey, 1978; McIntyre & Hellsten, 2004). Bloom and Lahey (1978) have defined language as “a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication” (p. 4). Lahey (1988) has further pointed out that, “The key words in the definition are *communication*, *ideas*, *code*, *system*, and *conventional*” (p. 2, emphasis in original). Distilling the main elements of Lahey’s (1988) definition, oral language is understood as the primary means of intentional *communication*. Language helps individuals express their *ideas* (i.e., perceptions/beliefs about events). Language is a *code* which provides the speaker with a method to combine essentially arbitrary elements (i.e., spoken sounds) to represent an object or event. The code provides a *predictable system* (i.e., sounds combine to form words, words to sentences, etc.) which enables the speaker to express an unlimited number of possible sentences. The elements of the language system have been implicitly determined by the *social conventions* of the language speaking community (i.e., rules for word choice and sentence composition).

To adequately define language “we have to consider what people do and what they say, together with what they mean” (Lahey, 1988, p. 8). Further, as noted by Bloom and Lahey (1978), “Language consists of some aspect of content or meaning that is coded or represented by linguistic form for some purpose or use in a particular context” (p. 11). Thus, language can be conceptualized as having three major dimensions: content, form, and use (Bloom & Lahey, 1978; Bloom & Tinker, 2001; Lahey, 1988; Owens, 1992).

Language *content* refers to the meaning (the semantics) of the language which is based on the speaker’s ideas about the world — ‘what’ people talk about (Bloom & Lahey, 1978; Gerber, 2003). Lahey (1988) explained:

Our ideas about objects and events, and the way in which objects relate to themselves and to one another in different events, can be expressed by different sorts of words or signs and by the linguistic relations between words or signs. Such linguistic representation depends on the conventional, arbitrary units that give language its form. (p. 11)

Language *form* is the conventional system of symbols governed by the underlying rules of the phonology, morphology and syntax of language; it is the way in which sound and meaning are connected (Gerber, 2003; Lahey, 1988). Owens (1992) defined *phonology* as the “aspect of language concerned with the rules governing the structure, distribution, and sequencing of speech sound patterns” (p. 530). Simply stated, phonology is comprised of anything that involves sounds within a language (Richgels, 2004). *Morphology* refers to the construction of words and their parts; it is the “aspect of language concerned with rules governing change in meaning at the intraword level” (Owens, 1992, p. 528). Finally, *syntax* is defined as the “organizational rules specifying word order, sentence organization, and word relationships” (Owens, 1992, p. 533). Here, at the sentence level, an infinite number of propositions can be conveyed through the relatively small number of available sentence structures (Richgels, 2004). The form of what speakers express is dependent upon the purpose and the context of the utterance, and thus, it is important to consider language use.

Language *use* (or *pragmatics*) refers to the interpersonal aspects of communication, or the “functions, contexts, and conversational rules” (Gerber, 2003, p. 76) that occur within a context of communication. Lahey (1988) explained that there are three main aspects of language use:

1. The use of language for different goals or functions.
2. The use of information from the context to determine what we say in order to achieve the goals.
3. The use of the interaction between persons to initiate, maintain, and terminate conversations. (p. 15)

The components of language (content, form, and use) are interrelated and provide the foundation for a comprehensive knowledge of language as well as language competence (Bloom & Lahey, 1978). Many children learn their native language without difficulty. What then do educators do when they encounter children who present “little or no talking, little or no understanding of instructions, unusual use of words or phrases, or grammatical mistakes that interfere with communication” (Lahey, 1988, p. 21)? Are the disruptions occurring in content, use, or form? Or does the child’s language present a distorted interaction of content, form, and use? Lahey (1988), and Bloom and Lahey (1978) provide useful descriptions of various language disorders and how they present in children (disorders being an important discussion, however one that exceeds the breadth of this review). What follows is a review of the research literature identifying which evidence-based assessments are being used to investigate language in young children. To choose appropriate measures for identifying their students’ strengths and areas in which they can improve, it is important for educators to know which evaluating tools are available.

EXAMINATION OF ORAL LANGUAGE ASSESSMENTS

A number of standardized, norm-referenced assessments exist that provide a global view of young children's oral language development: the *Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition* (PPVT-4; Dunn & Dunn, 2007), and the *Preschool Language Scale, Fourth Edition* (PLS-4; Zimmerman et al., 2002), for example. However, these measures require extensive training in knowing how to administer them, are expensive, require a significant amount of time to administer, and provide only a single point-in-time measure (Bradfield et al., 2014). These measures certainly have their place (e.g., see Lonigan et al., 2011). The goal of the present systematic review, however, was to investigate oral language measures that can be used in the classroom and that can inform instructional decision-making.

Stanovich and Stanovich (2003) acknowledge that “there is evidence that children experiencing academic difficulties can achieve more educationally if they are taught with effective methods” (p. 2). Effective educational practice is informed by evidence-based research. Both novice and seasoned teachers are inundated with information from publishing houses and mass media outlets disseminating untested educational resources. Peer-reviewed research journals provide quality control mechanisms imparting greater confidence in the discernment of practices based on research evidence (Stanovich & Stanovich, 2003). The assessments gleaned from the ERIC database and discussed within this article are supported by an established research base. They provide data enabling the teacher to confidently identify children's area(s) of need, resulting in the selection and utilization of effective teaching methods.

As noted by Manzo et al. (2006), “About 98% of human teaching and learning is mediated by — or passes through — language” (p. 616). In acknowledging that much of the instruction in school is language-saturated, we must also acknowledge that children's language capabilities may well predict what they are able to take from instruction. As previously noted, oral language (listening and talking) provides the foundation for developing reading and writing skills. It is essential to identify the language components that children may need for their additional development because these are critical predictors of later reading/writing achievement. Formative assessment (i.e., gathering data for improving student learning) allows for immediate and effective early intervention (Dixon & Worrell, 2016). Initial screening and ongoing monitoring of students with “appropriate measures have a documented relationship to *positive child outcomes*” (Gresham, 2007, p. 17, emphasis in original). Opportunities for practicing and developing particular components of oral language increase when they are consciously targeted in each lesson (Konza, 2011). An examination of the 15 studies that met the research criteria for this literature review reveals evidence-based practices for assessing oral language utilized within classroom settings.

Assessment of language content

Assessment of language content was observed in three studies. Two of the studies (Bradfield et al., 2014; Marcotte et al., 2014) measured the expressive language of young children, while the third study (Camilleri & Botting, 2013) assessed receptive vocabulary. “Expressive language is the use of words to express meaning, and receptive language is the ability to listen, process, and understand the meaning of spoken words” (Bradfield et al., 2014, p. 234).

Bradfield et al. (2014) developed and tested an assessment of children’s expressive vocabulary, the *Early Language and Literacy Individual Growth and Development Indicators* (IGDIs). In order for their measure to have high utility in early childhood settings, they ensured it was “easy to administer, score, and interpret; standardized; repeatable; and related to important long-term outcomes” (p. 235). With similar goals, Marcotte et al. (2014) provided evidence that the screening/progress monitoring measure, *Dynamic Indicators of Vocabulary Skills* (DIVS), is an effective measure of early vocabulary acquisition. “The brief 1-min DIVS tasks primarily reflect expressive language of young children. This testing method reflects children’s agility with vocabulary production—a more difficult cognitive task than receptive word knowledge” (Marcotte et al., 2014, p. 135).

Camilleri and Botting (2013) recommend the *Dynamic Assessment of Word Learning* (DAWL) as an effective assessment of receptive vocabulary. The DAWL is an interactive assessment that involves conversational interactions between the child and assessor. In dynamic assessment, the assessor takes an active role by teaching a task and/or providing direct prompts and feedback. Both the child’s level of independent performance as well as his/her progress is measured, taking into account both the products and processes of learning. Camilleri and Botting (2013) reported that dynamic assessment takes into account the child’s ability to learn with assistance, as compared to static assessment, which measures only a learned product.

Classroom practice: Expressive and receptive language. Some children arrive at school with highly developed expressive and receptive vocabularies. However, other children come with smaller vocabularies and lack competence as vocabulary users. Konza (2011) notes,

Students who have trouble concentrating during teacher talk; who look blank or confused; who answer questions inappropriately (for example, they might give a “where” answer to a “why” question); who only partially follow directions; or who wait until others have responded before they respond, may not be understanding much of what the teacher is saying. (p. 3)

Vocabulary development refers to word knowledge and is an essential component of reading for meaning (Konza, 2010). For successful reading, children must automatically recognize and understand words. If vocabulary is known to the children, it is easier for them to understand the text they are

reading. A word must be in one's oral vocabulary if it is to be understood when encountered in print. As noted by Bromley (2007), "Vocabulary is a principal contributor to comprehension, fluency, and achievement. Vocabulary development is both an outcome of comprehension and a precursor to it, with word meaning making up as much as 70–80% of comprehension" (p. 528). Oral vocabulary is key in making the transition to written language.

Assessment for language content not only guides instruction but also consists in identifying expressive/receptive language impairments so as to design individualized interventions for children presenting low vocabulary knowledge. Rich and focused instruction has been shown to increase children's oral vocabulary repertoires (Beck & McKeown, 2007). Developing a robust store of words requires a learning context that "extends far beyond the typical dictionary definition or 'use it in a sentence' exercises. It requires careful choice of words for instruction, and strategies that develop deep understanding, regular use, and an increasing 'word consciousness' in all students" (Konza, 2010, p. 5).

Assessment of language form

The systematic review revealed six articles on the subject of evidence-based practices for assessing language form. The areas under investigation were phonemic awareness (Watkins & Edwards, 2004) and phonological awareness (Bridges & Catts, 2011; Chafouleas & Martens, 2002; Kantor et al., 2011; Vloedgraven & Verhoeven, 2007; Webb et al., 2004). Phonemic awareness is the understanding that "spoken words are composed of a series of discrete sounds [phonemes] that can be manipulated ... and the ability to hear and manipulate the individual sounds within words" (Watkins & Edwards, 2004, p. 3). Phonological awareness includes larger units of sound. "Among other things, phonological awareness generally includes the ability to generate and recognize rhyming words, to count syllables, to segment words into their constituent phonemes, and to separate the beginning of a word from its ending" (Webb et al., 2004, p. 305).

Watkins and Edwards (2004) presented the *Mountain Shadows Phonemic Awareness Scale* (MS-PAS) as a means to assess the phonemic awareness skills of young children. This measure was developed in response to a need for a reliable, valid, cost-efficient, teacher-friendly method for screening phonemic awareness skills.

Phonological awareness was measured with tasks involving rhyming, phoneme identification, phoneme blending, and phoneme segmentation (Chafouleas & Martens, 2002; Vloedgraven & Verhoeven, 2007; Webb et al., 2004). A "paucity of publicly available phonological awareness assessments targeted at preschoolers" (p. 306) was reported by Webb et al. (2004). Due to the

importance of preliteracy assessment (and its direct link to later reading and writing) these authors set out to assess phonological awareness skills of four- and five-year-old children in a valid way.

Classroom practice: Phonemic and phonological awareness. If children are unable to hear the separate sounds (phonemes) within spoken words, they cannot relate those sounds to letters. Preschool children's phonemic awareness skills have been identified as "the single best predictor of their future reading ability, better than either SES [socioeconomic status] or IQ ... Being able to *blend* together and to *segment* phonemes are the most crucial phonemic skills for reading and spelling" (Konza, 2010, p. 2, emphasis in original). Once children understand that words are comprised of a series of sounds, they must then learn the relationships between letters and those sounds. "This letter-sound relationship is referred to as the *alphabetic principle*, or more commonly, *phonics*" (Konza, 2010, p. 3, emphasis in original).

Research on the development of phonemic awareness in young children has shown that instruction is most effective when focused on blending, segmenting, and manipulating phonemes (Reutzel, 2015). With regards to effective alphabet knowledge instruction, Piasta and Wagner (2010) recommend a multicomponential approach with lessons including a variety of learning activities such as letter recognition/naming, sound/symbol association, writing, and upper- and lowercase letter discrimination/categorization.

The assessment data provided from measures of phonemic and phonological awareness skills enables identifying those in need of further individual assessment/intervention. Chafouleas and Martens (2002) found that measures of phonological awareness could be effectively used for progress monitoring within the classroom. Reliable, efficient and sensitive to growth, such measures have the capacity to inform teaching. Vloedgraven and Verhoeven (2007) suggested that screening for difficulties in phonological awareness is also important for identifying reading problems as well as dyslexia.

Assessment of language content and form

Five studies identified in the literature review showed assessment of both language content and form. All but one assessed young children's spoken narratives. Kaminski et al. (2014), in their study, investigated *The Preschool Early Literacy Indicators* (PELI), an assessment tool designed for screening and progress monitoring of preschool students' acquisition of early literacy and language skills (i.e., alphabet knowledge, phonological awareness, vocabulary, and listening comprehension).

The other four studies focused on analyzing children's oral narratives as an informative approach to language assessment within early childhood settings (Heilmann, et al., 2010; Justice et al., 2010; Pena et al., 2006; Riley & Burrell,

2007). A narrative “refers to one’s production of a fictional or real account of an experience or event that is temporally sequenced” (Justice et al., 2010, p. 219). All four studies reported that children’s oral narratives provided a rich source of assessment for determining oral language skills within the classroom context (as opposed to the contrived measures of standardized assessments). The children’s narratives were elicited by either a story re-telling (Heilmann et al., 2010; Riley & Burrell, 2007) or by using a wordless picture book as a stimulus (Justice et al., 2010; Pena et al., 2006). The resulting narratives were then examined for language form (i.e., syntax, sentence structure, morphology, phonology) and language content (i.e., vocabulary, literate language features, organization of story content).

Justice et al. (2010) pointed out that narrative assessments tend to be under-utilized because they involve time-consuming methods of language sampling (i.e., elicit the sample, then transcribe/parse/analyze the sample). In an effort to make narrative assessment a more routine part of language screening and assessment within early childhood classrooms, Justice et al. (2010) developed the *Narrative Assessment Protocol* (NAP) which can be administered by classroom teachers.

Classroom practice: Early literacy indicators and oral narratives. Oral narrative skills are considered to be the “gateway to reading and writing” (Curenton & Lucas, 2007, p. 377). Prior to age 2, children primarily use contextualized language centring around objects, people, and events that are immediately present in the child’s physical environment (Uccelli et al., 2018). During children’s third year they begin to develop decontextualized language, which enables them to construct narratives about past or future events (e.g., “We went to the beach”), provide explanations (e.g., “I got my rubber boots because it’s raining”), or engage in pretend play (e.g., “My doll is thirsty”) (Uccelli et al., 2018). In the creation of a story, young children produce a “decontextualized description of events” (Curenton & Lucas, 2007, p. 377), focusing on objects that are not directly present or on events from another context and time. This use of decontextualized language sets the foundation for literacy: “Children who have good narrative skills have better emergent literacy skills and better reading abilities than those who do not” (Curenton & Lucas, 2007, p. 377).

Konza (2011) notes that,

Reading stories (narrative texts) provides the perfect oral language support – they provide both stimulation and motivation. Sharing a book encompasses much more than simply reading it. Questions about the author and the pictures can accompany questions about the actual content. Open-ended questions like “What do you think is going to happen now?” and “Why do you think she did that?” encourage language and broader cognitive development. Retelling activities draw on memory and logical reasoning, and build sequencing skills, practice of different tenses and use of time-related connecting words. Talking about the story or content builds world

knowledge, promotes imagination, helps children draw information from different sources to make inferences, engages them in critical thinking, and develops vocabulary and understanding of language structures. (p. 4; emphasis in original)

To encourage growth in language structure, narrative elicitation techniques can include using puppets/dolls, wordless picture books, verbal prompts, and drawings. Mardell (2013) recommends *gentle scaffolding* while nurturing emergent literacy skills through teacher modeling, dialogue, and the use of probing questions. A play-based instructional technique, developed by preschool and kindergarten teacher/early childhood education researcher Vivian Paley, known as *story telling/story acting* (ST/SA; where a young student dictates a story which is later dramatized by the class) has also been shown to foster the development of oral language and narrative form (Cooper, 2005).

The *Preschool Early Literacy Indicators* (PELI) assessment has shown itself to be useful within a Response to Intervention (RTI) framework where “high-quality teaching and responsive caregiving are provided to young children by using a data-based decision-making process to differentiate support for all children according to level of need” (Kaminski et al., 2014, p. 71). Briefly, RTI is a multi-tiered approach involving early identification and support for students with learning and behaviour needs (i.e., Tier 1 is universal programming within the typical classroom environment; Tier 2 involves targeted group interventions for supplementary instruction; Tier 3 refers to intensive individual intervention). Assessment data is at the center of decision-making within the RTI framework. The data can be used to effectively identify the children who need support, provide benchmark data, and determine the effectiveness of various interventions. Additionally, oral narrative assessments provide a measure of children’s narrative skills and ability to use language in authentic contexts. Justice et al. (2010) have noted that presently “there is great interest in the systematic implementation of language assessments within preschool programs to promote differentiated instruction within the general curriculum and to identify children who may require more intensive language development supports” (Justice et al., 2010, p. 225).

Assessment of language use

One article emerged as investigating language use (Smith et al., 2000). The *Teacher Assessment of Student Communicative Competence* (TASCC) developed by Smith et al. (2000) is a measure of “students’ communicative effectiveness in the classroom ... [assessing] students’ verbal and nonverbal communicative abilities and use of compensatory strategies” (p. 3). The TASCC measures five areas of communicative competence: (1) comfort level with communication (e.g., initiating/maintaining interactions with others); (2) intelligibility (i.e., comprehensibility of speech); (3) ability to recognize and clarify misunderstandings in communication; (4) appropriateness of communication

within particular social contexts; and (5) ability to use appropriate nonverbal communication (e.g., to express feelings or intentions) (Smith et al., 2000).

Classroom practice: Language use. The ultimate goal of language use is communication. The attainment of language form and content is meaningful only to the extent that children use these components successfully to interpret and express intended meaning in a variety of social contexts. This pragmatic use of language, its communicative function, “is seen as the driving force of language learning for the child, and the motivation for the child’s acquisition of the structural components of vocabulary and grammar” (Sheil et al., 2012, p. 126).

It is important that students learn when their language or social interaction is inappropriate or incorrect. The teacher’s role is to “facilitate the child’s communicative intent and to develop the child’s communicative competence” (Shiel et al., 2012, p. 126). Researchers have identified teacher-child dialogue (i.e., one-to-one, small group, whole group) as an essential context for language development (Shiel et al., 2012). Using a supportive style of interaction, the teacher can scaffold the child’s learning and facilitate interpretation of meaning, these by way of structuring dialogue in highly motivating contexts and providing contingent responses (i.e., responses that immediately follow the child’s remark, are meaningfully related, and are at the level of the child’s communicative functioning) (Shiel et al., 2012). “Teachers can *elaborate* on students’ language by adding new information, they can *extend* the conversation through questioning, *reinforce* the language through repetition, *model* self-talk and *build other communication skills* such as taking turns, eye contact and appropriate social distance” (Konza, 2011, p. 3, emphasis in original).

Oral language development is also facilitated through conversations with better language users (i.e., those who use more sophisticated vocabulary and language structures). Teachers can increase the contact that young children have with more skilled language users by setting up language interaction pairs or small groups.

This can involve students from a “buddy class”, parents or other volunteers engaging with students on a regular basis, perhaps sharing a book together, talking about a weekend activity, a celebration – any event that will promote spontaneous language. These activities also help children develop appropriate turn-taking, intonation, expression and eye contact. If older language users are not available, pair those children who need more support with better language users among their class peers for 15 minutes of table talk every day... Provide material such as play dough, pictures or objects to prompt the discussion, and rotate these each day to initiate new conversations. (Konza, 2011, p. 4)

Creating a variety of opportunities to engage in conversations and discussions effectively builds competence in children’s oral language skills.

Smith et al. (2000) have indicated that the TASC assessment can be used by teachers to identify and analyze students' strengths and challenges within their language use, provide intervention targets, and establish baselines for the evaluation of progress. In obtaining information on children's ability to use language in communicative ways, teachers can plan appropriate instruction and improve classroom practice.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF ORAL LANGUAGE DEVELOPMENT

Educational theories provide orienting frameworks for researchers engaging in educational investigations. They also provide orienting frameworks for educators. "Teachers with a firm grasp of educational and psychological theories have a clear basis for making instructional decisions. Their understanding of educational theory provides them with a foundation for understanding why they are choosing the instructional practices that they use" (Tracey & Morrow, 2012, p. 6). Indeed, highly effective, exemplary educators align their teaching practices with their theoretical beliefs (Pressley et al., 2001). By examining the theories underpinning oral language assessment in the research studies, those can be identified that can help teachers select appropriate assessment measures and instructional strategies to develop their students' oral language skills.

The research studies included in the systematic review stated or implied their grounding in an emergentist view of language acquisition/development. Shiel et al. (2012) succinctly describes this perspective:

From an emergentist perspective, within the individual child, language develops in tandem with, and is influenced by, physiological, cognitive and social development ... The child is an active learner who brings various capacities to what is a complex task and language emerges in the interaction between the predispositions the individual child brings - the individual biological, social and cognitive profile - and his/her social linguistic environment. (p. 63)

The emergentist view is compatible with socio-constructivist theory, also evident in the reviewed studies, especially those utilizing dynamic assessment. Socio-constructivist theory, created by Vygotsky (1978), is founded on the belief that children's growth is predominantly the result of their social interactions with others. Two key concepts of social constructivism are: Vygotsky's (1978) zone of proximal development, which refers to the ideal difficulty level of a task necessary to optimize learning; and scaffolding, which refers to the assistance that adults provide to children during educational tasks. Vygotsky (1978) defined the zone of proximal development (and the support scaffolding provides) as "the distance between the actual development level as determined by independent problem-solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (p. 86).

Finally, it is important to recognize socio-cultural influences on language learning, understanding that language development is embedded within specific cultural contexts (Vygotsky, 1978). Children learn language by drawing upon a range of mediational tools to construct meaning within their social contexts (Kennedy et al., 2012). Hill (2011) stated that “the challenge remains to develop ecologically valid, socioculturally and environmentally responsive assessment tools (for understanding children’s literacy development) grounded in the local community’s cultural constructions of meaning” (p. 166).

DISCUSSION

This literature review was interested to find out, firstly, which evidence-based assessments are being used within pre-school and elementary classrooms to evaluate the oral language skills of children between the ages of three to nine years; specifically, what aspect(s) of language (i.e., content, form, use) are being assessed? Secondly, what are the theoretical perspectives underpinning the research on oral language assessment of young children?

The review revealed a variety of measures being used within the classroom to assess the oral language skills of young children. These measures are summarized in Tables 1 to 4 (Appendix B). It is encouraging to see that the majority of the studies were conducted within the last ten years. This shows promise that oral language development is on the “research radar” and is deemed important, as something that must be investigated.

Theories shape the way oral language is conceptualized, taught and assessed. The emergentist view of language acquisition and development takes into account the importance of the child’s physiological status, cognitive skills, social precocity and the interactions of these significant components (Shiel et al., 2012). The socio-constructivist view draws attention to the importance of the contribution of knowledgeable adults in the language construction process, while a socio-cultural stance identifies the wider cultural context for language learning (Vygotsky, 1978). Effective classroom assessment and instruction occurs when educational theories are linked to classroom practice (Pressley et al., 2001).

CONCLUSION

To reiterate, educators need to choose effective interventions to support young children’s oral language development. To do so, they must have a firm grasp of what they are assessing, the most effective means of assessment, and which theoretical perspective provides a suitable foundation for choosing appropriate instructional practices. Given the importance of oral language development in emergent literacy, it would be advantageous for preschool and primary teachers to become experts in oral language development: “Broadening the

base of expertise in all teachers, so that every child benefits from quality first teaching, is the most effective way to reduce the need for intervention” (Konza, 2010, p. 7). Teachers are in an excellent position to observe and assess the language skills of their students.

A review of additional databases (e.g., ProQuest Education Journal, PsycINFO) would provide further data to add to the repertoire of evidence-based assessment measures that prove useful in a classroom context, for instance, those that can assess and support students presenting challenges in the areas of language content, use, and form. Future research on the appropriateness of using certain measures in a variety of cultural contexts would also be desirable as would developing measures that can capture oral language use between children within various communicative contexts and not only teacher-child interactions.

REFERENCES

(Asterisked items denote the 15 empirical studies resulting from the systematic review)

Ball, J., & Bernhardt, B. (2008). First Nations English dialects in Canada: Implications for speech language pathology. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(8), 570–588.

Beck, I., & McKeown, M.G. (2007). Increasing young low income children’s oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107(3), 251–271.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley & Sons.

Bloom, L., & Tinker, E. (2001). The intentionality model and language acquisition: Engagement, effort, and the essential tension. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(4), 1–29.

*Bradfield, T. A., Besner, A. C., Wackerle-Hollman, A. K., Albano, A. D., Rodriguez, M. C., & McConnell, S. R. (2014). Redefining individual growth and development indicators: Oral language. *Assessment for Effective Intervention*, 39(4), 233–244.

*Bridges, M. S., & Catts, H. W. (2011). The use of a dynamic screening of phonological awareness to predict risk for reading disabilities in kindergarten children. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 330–338.

Bromley, K. (2007). Best practices in teaching writing. In L. B. Bambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 243–263). Guilford Press.

*Camilleri, B., & Botting, N. (2013). Beyond static assessment of children’s receptive vocabulary: The dynamic assessment of word learning (DAWL). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 565–581. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12033>

*Chafouleas, S. M., & Martens, B. K. (2002). Accuracy-based phonological awareness tasks: Are they reliable, efficient, and sensitive to growth? *School Psychology Quarterly*, 17(2), 128–147.

Cooper, P. M. (2005). Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley’s storytelling curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 229–251.

Cregan, A. (1998). Developing language and literacy: The role of the teacher. In G. Shiel and U. Ni Dhalaigh (Eds.), *Developing language and literacy: The role of the teacher* (pp. 3–15). Reading Association of Ireland.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907–919. <https://doi.org/>

Curenton, S. M., & Lucas, T. D. (2007). Assessing young children’s oral narrative skills: The story

pyramid framework. In K. L. Pence (Ed.), *Assessment in Emergent Literacy* (pp. 377–419). Plural Publishing.

Dixon, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory Into Practice*, 55, 153–159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>

Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4th ed.). Pearson.

Gerber, S. (2003). A developmental perspective on language assessment and intervention for children on the autistic spectrum. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 74–94.

Government of Saskatchewan. (2016). *Saskatchewan's early years plan 2016-2020*. .

Gresham, F. M. (2007). Evolution of the response-to-intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 10–24). Springer.

*Heilmann, J., Miller, J. F., & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27(4), 603–626.

Heppner, D. (2014). *It's kind of slippery, it's hard to assess: Current practices in oral language and writing assessment*.

Hill, S. (2011). Towards ecologically valid assessment in early literacy. *Early Child Development and Care*, 181(2), 165–180. <https://doi.org/>

*Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gossee, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218–234.

*Kaminski, R. A., Abbott, M., Aguayo, K. B., Latimer, R., & Good, R. H. (2014). The Preschool Early Literacy Indicators: Validity and benchmark goals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 71–82.

*Kantor, P. T., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2011). Comparing two forms of dynamic assessment and traditional assessment of preschool phonological awareness. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 313–321. <https://doi.org/>

Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M., & Shiel, G. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3–8 years)*. National Council for Curriculum and Assessment.

Konza, D. (2010). *Understanding the reading process: Research into practice*. Government of South Australia, Department of Education and Children's Services.

Konza, D. (2011). *Research into practice: Understanding the reading process*. Government of South Australia, Department of Education and Children's Services.

Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Macmillan.

Lonigan, C. J., Allan, N. P., & Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488–501. <https://doi.org/>

Manzo, A. V., Manzo, U. C., & Thomas, M. M. (2006). Rationale for systematic vocabulary development: Antidote for state mandates. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(7), 610–619. <https://doi.org/>

*Marcotte, A. M., Parker, C., Furey, W., & Hands, J. L. (2014). An examination of the validity of the Dynamic Indicators of Vocabulary Skills (DIVS). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(2), 133–145. <https://doi.org/>

Mardell, B. (2013). Boston listens: Vivian Paley's storytelling / story Acting in an urban school district. *New England Reading Association Journal*, 49(1), 58–67.

Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice

teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 472–482.

McIntyre, L. J., & Hellsten, L. M. (2004). The influence of teacher characteristics on teachers' knowledge of language form, content, and use. *Developmental Disabilities Bulletin*, 32(2), 140–154.

McIntyre, L. J., & Hellsten, L. M. (2008). Differences in teachers' knowledge of language. *Exceptionality Education in Canada*, 18(2), 24–37.

Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44, 88–102.

Moats, L. C. (2020). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Myhill, D., & Jones, S. (2009). How talk becomes text: Investigating the concept of oral rehearsal in early years' classrooms. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 265–284.

Noonan, B., Yackulic, R. A., & Hildebrand, D. (1998). *The effects of early oral language skills and other measures on subsequent school achievement: A longitudinal study*. Saskatchewan School Trustees Association.

Owens, R.E. (1992). *Language development: An introduction* (3rd ed.). Macmillan.

*Pena, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1037–1057. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/074\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/074))

Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8–38. <https://doi.org/>

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., and Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35–58. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_2

Reutzel, D. R. (2015). Early literacy research: Findings primary-grade teachers will want to know. *The Reading Teacher*, 69(1), 14–24.

Richgels, D. J. (2004). Paying attention to language. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 470–477. <https://doi.org/>

*Riley, J., & Burrell, A. (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 181–196.

Shiel, G., Cregan, A., McGough, A., & Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and primary education (3–8 years)*. National Council for Curriculum and Assessment. https://www.erc.ie/documents/oral_language_in_early_childhood_and_primary_education_3-8_years_.pdf

*Smith, A. R., McCauley, R., & Guitar, B. (2000). Development of the teacher assessment of student communicative competence (TASCC) for grades 1 through 5. *Communication Disorders Quarterly*, 22(1), 3–11.

Stanovich, P. J., & Stanovich, K. E. (2003). Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular and instructional decisions. US Department of Education. <https://la.thereadingleague.org/wp-content/uploads/sites/15/2018/10/Using-Research-Reason-Stanovich.pdf>

Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models* (2nd ed.). The Guilford Press.

Uccelli, P., Demir-Lira, O. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2018). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in mid-adolescence. *Child Development*, 90(5), 1650–1663. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>

*Vloedgraven, J. M. T., & Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: An IRT approach. *Ann. of Dyslexia*, 57, 33–50. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0001-2>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

*Watkins, M. W., & Edwards, V. A. (2004). Assessing early literacy skills with the Mountain Shadows Phonemic Awareness Scale (MS-PAS). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 3–14.

*Webb, M. L., Schwanenflugel, P. J., & Kim, S. (2004). A construct validation study of phonological awareness for children entering prekindergarten. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 304–319.

Wells, A. (2003). *Summary report of survey into young children's skills on entry to education (2002)*. The Basic Skills Agency.

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (2002). *Preschool Language Scale manual* (4th ed.). Merrill.

DENISE HUDSPITH HEPPNER holds a Ph.D. in Curriculum, Teaching and Learning from the Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. In addition to teaching courses online for the Post Degree Special Education Certificate at the University of Saskatchewan, she works as a Special Education Resource Teacher in the Prairie Spirit School Division (Saskatchewan, Canada).

DENISE HUDSPITH HEPPNER possède un doctorat de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto en études du curriculum, de l'enseignement et de l'apprentissage. En plus d'enseigner des cours en ligne aux études postdoctorales de l'Université de la Saskatchewan dans le cadre du certificat en adaptation scolaire, elle œuvre comme conseillère pédagogique en adaptation scolaire à la Prairie Spirit School Division, située en Saskatchewan, au Canada.

APPENDIX A

Terms and sub-terms utilized for systematic review

- Search terms: oral language assessment, oral communication assessment
- Sub terms: oral language assessment, oral communication assessment+
 - language knowledge, language processing, receptive language, listening comprehension, auditory comprehension, expressive language, oral expression, language form, language structure, phonology, morphology, syntax, phoneme, morpheme, grammatical morphemes, grammar, grammaticality judgement, syntax construction, sequence, suffixes, prefixes, affixes, plurals, pluralization, tenses, language content, semantics, lexical development, vocabulary, word meaning, nonliteral language, contextual meaning, basic concepts, antonyms, synonyms, sentence completion, paragraph comprehension, sentence comprehension, and word retrieval, word finding, language use, pragmatics, social communication, social skills, social interaction, functional language, ambiguous sentences, supralinguistics, suprasegmentals, inference, figurative language, idiomatic language, metalinguistic skills, prelinguistic language, emerging language, developing language, speech, communication, speech sounds, sound development, speech improvement, sound sequence, phonological awareness

APPENDIX B

TABLE 1. *Summary of the measures/constructs for the language component: FORM*

Study	Measure	Construct(s) Measured
Camilleri & Botting, 2013	Dynamic Assessment of Word Learning (DAWL)	Receptive vocabulary
Bredfield et al., 2013	Early Language and Literacy Individual Growth and Development Indicators	Expressive vocabulary
Marcotte et al., 2014	Dynamic Indicators of Vocabulary Skills (DIVS)	Expressive vocabulary

TABLE 2. *Summary of the measures/constructs for the language component: CONTENT*

Study	Measure	Construct(s) Measured
Watkins & Edwards, 2004	Mountain Shadows Phonemic Awareness Scale (MS-PAS)	Phonemic awareness
Bridges & Catts, 2011	Dynamic Screening of Phonological Awareness (DSPA)	Phonological awareness
Chafouleas & Martens, 2002	Accuracy-based tasks (rhyme-providing, sound-providing, blending, segmentation, deletion)	Phonological awareness
Kantor et al., 2011	Measures of elision, blending, and initial sound matching, print awareness	Phonological awareness
Vloedgraven & Verhoeven, 2007	Tasks in rhyming, phoneme identification, phoneme blending, phoneme segmentation	Phonological awareness
Webb et al., 2004	The Phonological Awareness Test	Phonological awareness

TABLE 3. *Summary of the measures/constructs for the language components: CONTENT & FORM*

Study	Measure	Construct(s) Measured
Kaminski et al., 2014	Preschool Early Literacy Indicators (PELI)	Alphabet knowledge, phonological awareness, vocabulary, listening comprehension
Heilmann et al., 2010	Narrative Scoring Scheme (NSS)	Story grammar, literate language, cohesion
Justice et al., 2010	Narrative Assessment Protocol (NAP)	Sentence structure, phrase structure, modifiers, nouns, verbs
Pena et al., 2006	Narrative-based dynamic assessment task	Story components, story ideas and language, episode structure
Riley & Burrell, 2007	Tell Me – New Zealand School Entry Assessment Story Retelling Task	Sentence structure, vocabulary, organization, description / expression, content

TABLE 4. *Summary of the measures/constructs for the language component: USE*

Study	Measure	Construct(s) Measured
Smith et al., 2000	Teacher Assessment of Student Communicative Competence (TASCC)	Approach / avoidance attitude, intelligibility, clarification / repair (of output) / comprehension (of input), appropriateness of communication, pragmatic / nonverbal communication

MISE AU POINT D'EXERCICES VISANT LE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS INTERACTIVES CHEZ DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT

JEAN-PIERRE PELLETIER *Université TÉLUQ*

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats de la phase d'opérationnalisation d'une recherche développement. Il explicite la démarche collaborative de mise à l'essai d'exercices pratiques visant le développement des habiletés interactives de gestion de classe de stagiaires en enseignement et souligne le potentiel réflexif de ces exercices pour les participants. Cette recherche s'inscrit dans le sillage de travaux ayant établi des liens étroits entre l'improvisation et l'enseignement, ainsi que de ceux mettant en valeur la contribution d'un entraînement en improvisation au développement d'habiletés de gestion de classe.

THE DEVELOPMENT OF EXERCISES TO IMPROVE TEACHER TRAINEES' INTERACTIVE SKILLS

ABSTRACT. This paper outlines the results of the operational phase of a research and development project. It explains how practical exercises supporting the development of teacher trainees' interactive classroom management skills were tested through a collaborative process and underscores the exercises' potential to develop participants' reflective skills. This research follows the work of authors who established close links between improvisation and teaching and of those who highlighted the benefits of an improv training program on the development of classroom management skills.

Au Québec, le taux d'abandon de la profession enseignante est particulièrement élevé dans les cinq premières années d'exercice. Les enseignants novices se voient souvent confier dès leur entrée dans la profession les classes les plus exigeantes, en raison du mode d'attribution des tâches basé principalement sur l'ancienneté. De plus, de nombreux élèves en difficulté sont intégrés dans les classes régulières. La réforme de l'éducation a considérablement modifié le travail enseignant en privilégiant les approches pédagogiques interactives, davantage centrées sur les élèves. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant qu'une des causes importantes de l'abandon de la profession soit liée aux difficultés de gestion de classe (Dufour, 2012; Dufour et Chouinard, 2013; Nault et Lacourse, 2016), et ce, malgré quatre ans de formation initiale, incluant au moins 700 heures de stage.

Dans une étude menée par Lapointe et Guillemette (2015) auprès de 500 enseignants associés provenant de six commissions scolaires et écoles privées du Québec, des enseignants ont identifié des lacunes dans la préparation offerte par le milieu universitaire. Parmi celles-ci, on retrouve le manque de pratique, d'expérience et d'outils en gestion comportementale des élèves. En effet, les enseignants doivent agir constamment dans le feu de l'action, confrontés à une grande variété de situations. À partir des travaux de Schön (1983) portant sur le processus de réflexion-en-action¹, Holborn (2003) établit un lien très étroit entre l'improvisation et l'enseignement, tout comme Azéma (2019), Gagnon (2010), Sawyer (2004), Tochon (1993) et Yinger (1987). Des études empiriques mettent en valeur l'apport d'un entraînement à l'improvisation sur les habiletés de gestion de classe de membres du personnel en éducation des adultes (Mackin et Kaplan deVries, 1992), d'enseignants du préscolaire (Lobman, 2005) et d'enseignants du secondaire (Pelletier et Jutras, 2008). Nous considérons qu'il est important de développer dès la formation initiale des savoir-faire qui permettent de s'ajuster à des situations complexes dans le feu de l'action, c'est-à-dire des habiletés d'improvisation.

Jusqu'à ce jour, les exercices d'improvisation qu'on retrouve dans les très rares études empiriques recensées ci-dessus ont été utilisés comme tels, c'est-à-dire sans adaptation ni modification de forme, alors qu'ils visent, à l'origine, la formation d'acteurs ou d'acteurs-improvisateurs. Si, dans les études empiriques, l'utilisation de ces exercices a permis de mettre en évidence le développement de certaines habiletés liées à la gestion de classe, des exercices développés spécifiquement pour cette compétence pourraient présenter un potentiel de développement plus avancé et offrir des possibilités plus élevées de transfert de ces mêmes habiletés. En modifiant les exercices afin de les adapter aux besoins des stagiaires en enseignement, nous pourrions accroître leur potentiel pédagogique. C'est sur cette hypothèse que nous avons développé ce projet de recherche développement. En effet, puisqu'il s'agit de former des enseignants, et non des acteurs-improvisateurs, il apparaît judicieux de retirer tout ce qui relève strictement du jeu d'acteurs : la justesse de l'interprétation, le raffinement du personnage, l'écriture dramatique. Bref, il s'agit d'élaguer afin de conserver uniquement ce qui est pertinent pour l'action de l'enseignant dans la classe.

D'autres formules pédagogiques occupent un espace dans la formation à la pratique de l'enseignement. Chamberland et coll. (2011) en ont analysé 20. Trois d'entre elles reposent davantage sur l'interactivité et la mise en action des personnes. Ces trois formules basées sur l'interactivité sont le jeu de rôle, le jeu et la simulation. Le jeu de rôle consiste en « l'interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements » (Chamberland et coll., 2011, p. 71), la simulation est une « reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié » (p. 81), et le jeu consiste à « placer les apprenants dans une

activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but » (p. 65). Nous remarquons que le jeu de rôle et la simulation visent à reproduire la réalité en tout ou en partie. C'est pourquoi nous pourrions être tentés d'appliquer la formule pédagogique du jeu dans les exercices d'improvisation que nous mettrons à l'essai dans ce projet. Or, ceux-ci se distinguent du jeu, car ils ne sont pas axés sur la compétition. En effet, le jeu n'admet rarement d'autre issue que la désignation d'un gagnant et d'un perdant, alors que ces exercices visent exclusivement le développement d'habiletés. Ils se taillent ainsi une place originale dans le répertoire des stratégies de formation pratique.

Par ailleurs, il existe de nombreuses stratégies de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action ayant fait la preuve de leur efficacité (Archambault et Chouinard, 2016; Bissonnette et coll., 2017) : balayer la classe du regard, interroger les élèves, circuler dans la classe, etc. La connaissance de ces stratégies ne signifie pas qu'elles seront activées dans la phase interactive de l'enseignement. L'entraînement intensif en improvisation vise à développer cette capacité à déclencher rapidement, dans le feu de l'action, les stratégies de gestion de classe validées par la science.

Notre objectif de recherche consistait à mettre au point des exercices d'improvisation visant le développement de la compétence en gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action de stagiaires en enseignement secondaire. La phase de contrôle durant l'action est le troisième élément du système de gestion de classe de Nault et Lacourse (2016), les deux premiers étant la planification de situations d'enseignement et l'organisation du quotidien de la classe. Le contrôle durant l'action se vit directement en classe et met en œuvre sur-le-champ des habiletés de prise de décision. Il recoupe certains concepts d'Archambault et Chouinard (2016), notamment la supervision constante du fonctionnement de la classe, le maintien du rythme des activités et leur chevauchement.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence utilisé dans ce projet est au service de la mise au point des exercices d'improvisation. Il puise dans les concepts de gestion de classe et d'action improvisationnelle, puisque l'action effective en salle de classe n'est pas toujours conforme à la planification. En effet, cette action improvisationnelle (Yinger, 1987) en classe est fortement située, car elle dépend des circonstances matérielles et sociales qui l'entourent (Suchman, 2007). Elle est au cœur de notre étude et elle se manifeste dans la phase de contrôle durant l'action (Nault et Lacourse, 2016) qui recoupe certains concepts d'Archambault et Chouinard (2016), notamment la supervision constante du fonctionnement de la classe, le maintien du rythme des activités et leur chevauchement.

Nous avons sélectionné un certain nombre de comportements représentatifs des habiletés de contrôle durant l'action en enseignement à partir de l'Inventaire des comportements de gestion de classe (ICGC) de Nault et Lacourse (2016). Les critères de sélection reposaient sur la nécessité que les comportements soient associés à la phase interactive de l'enseignement et à des habiletés liées à l'immédiateté de l'action de la classe.

L'analyse des comportements tirés de cet inventaire a été mise en relation avec les travaux d'Archambault et Chouinard (2016) et de Kounin (1970) sur la gestion de classe préventive; de Doyle (2006) sur l'interactivité de la classe; de Lobman (2005), Mackin et Kaplan deVries (1992), ainsi que de Pelletier et Jutras (2008), qui ont produit des études empiriques; de Bergren et coll. (2002), Gravel et Lavergne (1987), Johnstone (1992), Spolin (1999), et de Tournier (2003), qui ont publié des ouvrages portant sur l'improvisation. Cela nous a permis d'identifier trois habiletés liées au contrôle durant l'action en classe : l'hyperperception, l'action rapide sur les événements et la qualité de la communication.

Chacune de ces trois habiletés se décline en dix composantes : l'écoute totale, la vision périphérique, le chevauchement et l'observation composent l'habileté d'hyperperception; le rythme et l'utilisation des potentialités forment l'habileté d'action rapide sur les événements; finalement, le contact visuel, le langage non verbal, les éléments prosodiques et la mobilité définissent l'habileté de qualité de la communication. Elles sont regroupées dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. Grille des habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action

Hyperperception	Action rapide sur les événements	Qualité de la communication
Écoute totale	Rythme	Contact visuel
Vision périphérique	Utilisation des potentialités	Langage non verbal (posture, gestes, mimiques)
Chevauchement		Éléments prosodiques (débit, volume, articulation, prononciation, intonations)
Observation		Mobilité

La capacité d'une enseignante ou d'un enseignant à mettre en œuvre ces habiletés repose sur le développement d'une compétence que nous avons convenu d'appeler le savoir-improviser. Le développement du savoir-improviser n'a pas pour but de se substituer à toutes les compétences de planification et

de préparation logistique, pédagogique et didactique. Il intervient dans les moments où surviennent des événements imprévisibles.

Les trois habiletés et les dix composantes ont servi de grille d'analyse et de point d'ancrage pour le travail de mise au point des exercices d'improvisation. Comme le développement des habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action des stagiaires en enseignement secondaire est au cœur de notre recherche, la plupart des décisions prises sur le plan méthodologique ont été orientées en conséquence.

MÉTHODOLOGIE

La mise au point d'exercices d'improvisation en tant qu'objectif de recherche opérationnel appelait une méthodologie fortement ancrée dans l'action. Le modèle de recherche développement de Harvey et Loisel (2009) a été choisi puisqu'il vise le développement d'objets pédagogiques et qu'il a été adapté spécifiquement pour le secteur de l'éducation.

Les participants à la recherche

Pour mettre au point des exercices d'improvisation, la participation des stagiaires était essentielle afin d'analyser et d'adapter les exercices à leurs besoins. Une fois la logistique des opérations de jumelage complétée, cinq stagiaires ont pu participer à la recherche en étant jumelés à des enseignantes et à des enseignants qui ont accepté de participer. Le nombre de stagiaires demeure acceptable puisque les objectifs de recherche ne visent pas à généraliser les résultats. Dans cette perspective, comme le souligne Fortin, à propos des études qualitatives : « Il s'agit de décrire et d'analyser les significations des expériences vécues par des personnes plutôt que de chercher, comme dans les analyses quantitatives, à assurer une représentation de la population par des techniques d'échantillonnage probabilistes » (2016, p. 278).

Une formatrice, spécialiste de l'improvisation, a été choisie pour jouer un rôle central dans cette recherche. Elle avait non seulement la responsabilité de préparer et d'animer les ateliers, mais également de contribuer, grâce à son expertise, aux activités réflexives de groupe. La spécialiste en improvisation a été recrutée en fonction de sa vaste expérience d'improvisatrice, d'entraîneuse d'improvisation, d'animatrice d'ateliers d'improvisation pour différents publics, incluant des non-initiés, ainsi qu'en fonction de ses études universitaires en enseignement préscolaire et primaire. Il s'agit d'un profil de compétences particulièrement rare. Elle a auparavant participé à la définition de certains concepts liés à la formation en improvisation, ce qui fait d'elle une ressource unique et utile autant pour l'animation des ateliers que pour les activités réflexives prévues.

Opérationnalisation de la recherche

Une des particularités du modèle de recherche développement de Harvey et Loisel (2009) se situe dans l'importance accordée à la phase d'opérationnalisation de la recherche. Cette phase comprend l'étape des mises à l'essai sur le terrain. Nous avons procédé à des mises à l'essai empiriques et fonctionnelles. Les mises à l'essai empiriques doivent être effectuées avec « des sujets sélectionnés soit pour leur représentation du groupe visé par le produit, ou soit pour leur “**expertise**” permettant la détection de lacunes subsistant dans le prototype de l'objet en développement » (Harvey et Loisel, 2009, p. 113). Les mises à l'essai fonctionnelles, quant à elles, se font avec l'équipe de travail. Dans le cadre de notre recherche, l'équipe de travail a été formée en grande partie des sujets sélectionnés pour leur représentation du groupe visé par l'activité de formation en improvisation.

Par conséquent, les mises à l'essai fonctionnelles et empiriques ont été réalisées simultanément dans une perspective collaborative (Desgagné, 2001). Le chercheur a donc fait en sorte que les activités servent « à la fois de perfectionnement pour les praticiens et de cueillette de données pour le chercheur » (Desgagné, 2001, p. 86). L'apport du modèle collaboratif de Desgagné comble un manque d'explicitation sur la dimension interactive de la phase d'opérationnalisation du modèle de Harvey et Loisel (2009). Le design de l'opérationnalisation a reposé sur un principe d'alternance entre les exercices d'improvisation, les activités réflexives de groupe et l'enseignement en classe de stage. Durant les quatre semaines de mises à l'essai, la poursuite des activités régulières de stage permettait aux stagiaires de demeurer en contact avec la gestion quotidienne de la classe et de contextualiser le contenu des activités réflexives. C'est également ce qui permettait aux enseignantes et enseignants associés, qui ne participaient pas aux activités de formation, d'observer l'évolution des habiletés de contrôle durant l'action de leurs stagiaires.

Les exercices qui avaient déjà été exploités par Lobman (2005) lors de son étude et qui répondaient au développement des habiletés ciblées par notre recherche ont été utilisés lors de la première mise à l'essai. Les exercices mis à l'essai au cours des rencontres suivantes ont été planifiés et raffinés à partir de l'analyse du déroulement lui-même des exercices, des activités réflexives de groupe et des réflexions en continu des stagiaires, de la formatrice et du chercheur.

Collecte et analyse des données

Les mises à l'essai des exercices n'étant pas évaluatives, elles visaient « une meilleure connaissance des interactions entre l'objet et les usagers dans le but d'améliorer le prototype mis à l'essai et de nourrir l'analyse de l'expérience de développement » (Loisel et Harvey, 2007, p. 43). L'analyse de l'expérience a été au service de la mise au point des exercices.

Chaque rencontre de mise à l'essai des exercices d'improvisation d'une heure animée par la formatrice était immédiatement suivie d'une activité réflexive de groupe d'une durée d'une heure également. Elle rassemblait les cinq stagiaires, la formatrice et le chercheur. Cette activité réflexive a fait l'objet d'un enregistrement audio avec transcription sous forme de verbatim. C'est l'accès à la réflexion de ces participantes et participants qui a permis de franchir plusieurs étapes de mise au point de l'outil de formation. Afin de s'assurer que les observations contribuaient à l'atteinte de notre objectif de recherche et en raison des nombreux allers et retours entre les exercices d'improvisation et les analyses, nous avons utilisé un support écrit qui combine les caractéristiques du journal de bord et des notes de terrain que nous appelons *notes du chercheur*. Ces notes, prises durant et entre les rencontres, ont permis au chercheur, avec la collaboration de la formatrice, de faire la mise au point des exercices.

Au cours des quatre semaines de l'intervention, une première phase d'analyse des données a été menée. Les notes du chercheur prises en direct lors des rencontres de formation ou entre les rencontres ainsi que les données générées par les activités réflexives ont permis au chercheur et à la formatrice de prendre des décisions qui ont fait évoluer les exercices d'improvisation de semaine en semaine.

C'est à l'étape de la post-intervention de l'opérationnalisation que nous avons analysé plus systématiquement les données recueillies à l'aide des verbatim des activités réflexives. Ceux-ci ont fait l'objet d'une analyse thématique. Une première codification a permis de repérer et dégager des thèmes liés à la description de l'expérience de mise au point des exercices d'improvisation. Une deuxième codification alphanumérique a permis de nommer plus précisément les thèmes : décisions prises sur les exercices, perception de développement d'habiletés et réactions aux exercices. Une troisième codification a permis de simplifier la précédente, afin de raffiner davantage l'analyse et de prendre les décisions nécessaires à la mise au point finale des exercices.

Ce travail de mise au point a reposé sur l'identification des habiletés à développer, formalisées par la recherche scientifique sur la gestion de classe. Ainsi, la grille des habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action développée dans le cadre de référence (Tableau 1) a permis d'opérationnaliser cette recherche dans une perspective professionnalisante, ce qui constitue selon Moldoveanu (2011) « le thème structurant autour duquel s'organisent les changements vécus depuis au moins deux décennies par les systèmes d'éducation occidentaux » (p. 9). En s'appuyant sur les travaux de Lobman (2005), nous avons pu transformer les exercices génériques en exercices adaptés au développement professionnel des stagiaires en enseignement. La grande quantité de données illustrant le travail d'adaptation des exercices par les stagiaires, la formatrice et le chercheur a mis en valeur la pertinence d'une telle démarche.

LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Nous avons choisi de présenter un résumé des résultats des mises à l'essai empiriques et fonctionnelles de trois exercices : l'objet imaginaire, l'histoire collective et le gardien de but. À raison d'une rencontre par semaine durant quatre semaines, chacun de ces trois exercices a fait l'objet d'une mise à l'essai. Les mises à l'essai de chacun des exercices commençaient par la réalisation de l'exercice de base suivi de l'ajout de variantes. Nous présentons les mises à l'essai par exercice plutôt que par semaine. Ainsi, chaque exercice fait l'objet d'une description de chacune de ses mises à l'essai sur quatre semaines. Nous retrouvons également une sélection de quelques passages significatifs des verbatim de l'activité réflexive qui faisait suite aux exercices ainsi que de passages significatifs des notes du chercheur, incluant certaines données tirées des verbatim de la rencontre post-intervention avec la formatrice en improvisation. Ces résultats donnent accès au processus de mise au point et d'adaptation des exercices incluant les obstacles rencontrés et les décisions prises en cours de développement.

Exercice 1 : l'objet imaginaire

Il convient d'abord de spécifier que, pour toute personne qui s'entraîne à l'improvisation, il est généralement convenu d'avoir une période de réchauffement, de mise en éveil ou de préparation à l'action avant de passer à des exercices qui demandent des habiletés plus complexes. Cet exercice jouait ce rôle.

La description de la version de base de l'exercice 1. Les cinq stagiaires se placent de manière à former un cercle. La formatrice pointe la personne qui commencera l'exercice. La personne choisie doit créer un contact visuel avec la personne située à sa gauche, taper dans ses mains en la pointant et lui envoyer un objet imaginaire. La personne qui reçoit l'objet doit montrer qu'elle vient de capter l'objet en tapant dans ses mains à son tour. Puis, en créant un contact visuel avec l'autre personne à sa gauche, elle doit relancer l'objet en tapant dans ses mains à nouveau et ainsi de suite. L'exercice s'arrête au signal de la personne formatrice.

Les quatre mises à l'essai de l'exercice 1. Lors de la première mise à l'essai, les stagiaires ont maîtrisé l'exercice de base rapidement, ce qui a amené la formatrice à ajouter des contraintes pour passer à d'autres niveaux de complexité. La première contrainte a été d'accélérer le rythme; la seconde, de lancer l'objet sans nécessairement suivre le sens horaire de façon que les stagiaires soient davantage en état d'alerte; la troisième, d'ajouter la mention d'un chiffre dans l'ordre croissant et dans le sens horaire. Ainsi, les stagiaires doivent gérer deux éléments simultanément : l'objet qui peut partir ou arriver de n'importe où, tout en nommant le chiffre suivant dès que la personne qui lance mentionne un chiffre.

Durant l'activité réflexive, plusieurs stagiaires ont indiqué qu'ils avaient trouvé l'exercice de réchauffement difficile, notamment parce qu'il sollicitait à la fois le physique, l'écoute et le verbal (chevauchement ou multitâche). René : « Je réfléchissais, je pense, à 200 milles à l'heure. Vraiment là, ça surchauffait, j'ai trouvé ça difficile justement de faire le geste physique et d'avoir à écouter quelque chose puis, après ça, de m'impliquer verbalement ». Parmi les énoncés relevés qui se rapportent aux habiletés de la grille, 100% étaient liés à l'hyperperception, dont fait partie le chevauchement.

Lors de la deuxième mise à l'essai, les stagiaires ont développé une forme d'aisance et une capacité à complexifier la situation par eux-mêmes, à se déstabiliser ou à déstabiliser les autres. À un certain moment, la formatrice a arrêté le jeu et a ajouté encore un autre élément de complexification : la mention à voix haute d'une lettre qui devait aller dans le même sens que l'objet imaginaire et respecter l'ordre alphabétique. Cet ajout a provoqué de nombreuses difficultés pour les stagiaires, car il y avait alors trois activités en simultanée pour cinq personnes. Une surcharge d'information s'est installée rapidement. Les stagiaires avaient atteint la limite, à ce moment-là, du nombre de contraintes qu'ils pouvaient gérer simultanément. Comme Cloé l'a mentionné lors de l'activité réflexive : « On dirait qu'il faut que tout s'enchaîne vite, mais on n'est pas capables de tout faire ça en même temps ». La formatrice a ainsi apporté une modification sur-le-champ pour éviter de mettre trop l'accent sur la maîtrise de l'ordre alphabétique, l'exercice visant plutôt à développer les habiletés de contrôle durant l'action. René a remarqué une amélioration lors du second atelier : « Je trouve que ça permet de prendre peut-être un petit peu plus conscience de l'apprentissage parce que, justement, on est conscient de notre limite ».

Lors de la troisième mise à l'essai, l'exercice de base a été maîtrisé encore plus rapidement que la fois précédente. La formatrice a demandé à la personne qui lançait l'objet de l'accompagner d'un son. La personne qui le recevait devait reproduire ce son puis en ajouter un nouveau en relançant l'objet imaginaire. Par la suite, elle a demandé aux stagiaires de se disperser plutôt que de rester en cercle, tout en poursuivant l'envoi de l'objet accompagné d'un son. Ensuite, pour éviter la superposition de trop nombreuses contraintes, elle a retiré celle du son et a plutôt demandé aux personnes de lancer un deuxième objet de sorte qu'il y ait deux objets imaginaires en circulation. À ce moment, il y a eu un peu de confusion. La formatrice a alors précisé l'importance du regard. L'objet ne doit pas être envoyé avant que le lanceur ait la certitude que l'autre personne l'attrapera. Cette précision a eu un effet immédiat : les stagiaires sont devenus plus efficaces. Le développement du contact visuel est essentiel, car il est préalable au développement d'autres habiletés plus complexes, comme l'utilisation des potentialités. Les stratégies pour réussir les exercices ne peuvent pas être déployées quand les stagiaires sont en surcharge cognitive. C'est une indication de l'importance d'avoir des contraintes qui ne

paralysent pas les stagiaires, mais qui agissent comme stimulants. Le retrait ou l'ajout de contraintes en fonction du degré de maîtrise des activités de groupe est une responsabilité principalement assumée par la formatrice, en fonction des observations en situation.

Lors de la quatrième mise à l'essai, la formatrice a demandé aux stagiaires de réaliser seul le début de l'exercice de l'objet imaginaire. Elle leur a ensuite demandé d'ajouter un objet imaginaire, puis un autre. Ainsi, trois objets imaginaires identiques étaient en circulation pour cinq stagiaires, fortement sollicités. Dans les notes du chercheur prises en direct, il est indiqué que la formatrice suggère que l'exercice du réchauffement ne dépasse jamais 20% du temps de rencontre. Alice va dans le même sens en indiquant que le but de l'exercice n'est pas d'y consacrer beaucoup de temps, mais plutôt de développer une certaine disposition : « On se met dedans, ça nous permet de bouger, on s'observe, on prend contact avec les autres... ».

Exercice 2 : l'histoire collective

Le deuxième exercice devait induire une certaine complexification. Nous avons choisi l'exercice du *Yes... and* de Lobman et Lundquist (2008) qui permet de construire une suite logique à une proposition verbale. Nous avons nommé cet exercice *Histoire collective* de façon à illustrer le travail d'équipe qu'il nécessite et le fil conducteur à lui donner.

La description de la version de base de l'exercice 2. Les stagiaires se placent de manière à former un cercle. Un des stagiaires énonce une phrase qui est le début d'une histoire. La deuxième personne doit continuer l'histoire en commençant par « oui et... ». Elle ajoute une phrase qui donne de l'information supplémentaire à ce qu'a dit la première personne. Par exemple, si le ou la stagiaire 1 a commencé par ceci : « Je me suis levé(e) vers 7h ce matin ». Le ou la stagiaire 2 pourrait continuer en disant : « Oui et j'ai mis une tranche de pain à griller », et ainsi de suite. L'exercice s'arrête au signal de la formatrice.

Les quatre mises à l'essai de l'exercice 2. Cet exercice offre de nombreuses possibilités de complexification, ce qui a fait l'objet d'une remarque en direct dans les notes du chercheur dès la première mise à l'essai. Il demande de construire une histoire, ce qui n'est pas le cas de l'objet imaginaire, limité au moment immédiat. On remarque qu'au fur et à mesure de l'exécution de l'exercice, la formatrice peut conserver les contraintes ou non. L'activité réflexive a d'ailleurs donné lieu à de nombreux propos à l'égard de celles-ci, notamment par rapport aux stratégies déployées par les stagiaires pour réussir l'exercice. Une des contraintes ajoutées consiste à circuler dans l'espace du local tout en construisant l'histoire. La formatrice désigne une personne pour dire la première phase. La personne qui termine sa phrase doit alors taper sur l'épaule d'une autre personne pour que cette dernière poursuive l'histoire.

Cloé mentionne, à propos de cette contrainte, qu'elle essayait de se diriger vers une personne qui était proche d'elle quand elle était sur le point de terminer son idée. « C'était un peu moi qui contrôlais vers qui j'allais ».

Lors de la deuxième mise à l'essai, la formatrice a demandé aux stagiaires de faire l'exercice de base de l'histoire collective. Assez rapidement, elle a imposé un thème aux stagiaires afin de répondre à leur besoin de stimuler leur créativité. Elle leur a également demandé de se mettre en mouvement pour utiliser tout l'espace disponible. Puis, la formatrice a introduit une autre contrainte, qui consistait à dire trois mots de suite, sans thème et il n'était plus nécessaire de faire précéder les trois mots par les expressions « oui, et... » ou « oui, mais... ». Rapidement, il a été décidé d'abandonner l'idée des trois mots, qui ratait sa cible, puisque les stagiaires se concentraient pour compter les mots, alors que le but de l'exercice était de construire à partir des offres des autres.

Lors de la troisième mise à l'essai, après que l'exercice de base eut été complété, la formatrice a décidé de passer tout de suite à l'histoire collective à « un mot » avec thème imposé de façon à éviter que les stagiaires demeurent dans leur zone de confort. Ensuite, la formatrice a formé un carré avec une personne postée à chaque coin et une personne en son centre. Chaque personne située dans un coin devait raconter un bout d'une histoire (sans limite de mots) en tant que personnage imposé par la formatrice (médecin, mécanicien ou autre). La personne placée au centre ne devait pas parler, elle ne faisait qu'écouter les quatre histoires. Au signal de la formatrice, toutes les personnes devaient changer de position. Une fois qu'elles s'étaient installées dans leur nouvelle position, les personnes devaient reprendre l'histoire là où l'autre personnage l'avait laissée. Puis, toujours dans la même configuration à quatre coins, les stagiaires devaient se limiter à une phrase pendant que la formatrice accélérât le rythme des tours de parole et des changements de position. L'ajout de la configuration à quatre coins dans l'exercice de l'histoire collective a fait réagir les stagiaires lors de l'activité réflexive, notamment parce qu'ils voyaient des similitudes avec les habiletés à gérer la classe. Par exemple, Élise a mentionné en classe :

Un élève nous pose une question, un autre aussi tout de suite après. Si on ne répond pas tout de suite, il va falloir se souvenir de la question, se préparer à y répondre et y répondre à un autre moment.

Il a été décidé de poursuivre les mises à l'essai de cet exercice au cours de la quatrième rencontre.

La formatrice a commencé la quatrième mise à l'essai en demandant aux stagiaires de réaliser l'exercice de base, puis elle est passée à la configuration « quatre coins ». Comme prévu, il y avait une personne à chaque coin et une personne au centre. La formatrice a désigné une personne pour commencer l'histoire avec seulement une phrase. Cette fois, le dernier mot de la phrase

devait devenir le premier mot prononcé par la personne à qui revenait la poursuite de l'histoire. Au signal de la formatrice, les stagiaires changeaient de coin. La contrainte, qui consistait à ce que le dernier mot de la phrase devienne le premier mot de la poursuite de l'histoire, a fait l'objet d'une remise en question, surtout par la formatrice. Il aurait plutôt fallu reprendre le sens du dernier mot et non le mot tel quel. Il importe de ne pas s'éloigner du but premier : bâtir une histoire. Pour la formatrice, si le dernier mot prononcé était « agneau », l'autre personne pouvait reprendre le sens de ce mot et le transposer dans son propre univers. Un des dangers de cette contrainte pour les stagiaires était de focaliser sur ce qui n'était pas essentiel, comme l'illustre René : « j'étais tellement attentif au dernier mot que je n'écoutais plus l'histoire ». Les stagiaires oubliaient même parfois l'univers qu'ils avaient créé.

Exercice 3 : le gardien de but

Le troisième exercice mis à l'essai est celui du *Gardien de but*, qui constituait une suite logique de *l'Histoire collective*. Il vise plusieurs constructions verbales en simultané.

La description de la version de base de l'exercice 3. Les stagiaires se placent d'abord en ligne. Ensuite, la personne qui joue le rôle du gardien de but s'avance et se place devant toutes les autres personnes. Puis, une personne vient se positionner de chaque côté du gardien de but. L'objectif de l'exercice est que le gardien de but mène deux conversations en alternance sans perdre le fil de chacune des conversations. Au signal de la formatrice, le gardien de but doit amorcer un dialogue avec une des personnes à ses côtés. Il doit interrompre cette conversation lui-même et en démarrer une autre avec la deuxième personne à ses côtés. Puis, il doit revenir à la première conversation, reprendre là où il l'avait laissée et ainsi de suite, jusqu'au signal d'arrêt de la formatrice.

Les quatre mises à l'essai de l'exercice 3. L'exercice du gardien de but est un exercice plus complexe que les deux précédents, respectant ainsi une certaine gradation. Selon les notes du chercheur prises en direct, cet exercice a été identifié dès le début de la première mise à l'essai comme étant très prometteur pour développer l'hyperperception et l'action rapide sur les événements, comme la description l'illustre. Une fois l'exercice de base bien maîtrisé, la formatrice l'a complexifié en imposant des personnages (rôle d'une mère, d'un patron, d'un employé, etc.). Une autre contrainte a été ajoutée après un certain temps : les deux participants qui avaient une conversation avec le gardien de but devaient aussi prendre des initiatives et lui proposer des avenues. À ce moment, les participants doivent eux aussi être vigilants pour s'assurer de reprendre les conversations là où elles étaient rendues. Dans l'activité réflexive qui a suivi, René a fait ressortir que cet exercice lui faisait penser à ce qui se passe en classe quand « tu réponds à un élève et qu'il y a des élèves qui te dérangent, tu les avertis, tu retournes à l'élève, et il faut

absolument que tu continues sur ce que tu as dit ».

Lors de la deuxième mise à l'essai, après l'exercice de base, la formatrice a demandé aux stagiaires de circuler dans l'espace en interpellant la personne qui jouait le rôle de gardien de but. Cette dernière n'avait aucun contrôle sur le déroulement et elle devait en plus surveiller les mouvements des quatre autres stagiaires. Ensuite, la formatrice a imposé un thème et un rythme en demandant aux stagiaires de faire une seule phrase à tour de rôle, suivie d'une courte réplique immédiate du gardien de but. La formatrice a alors géré elle-même les tours de parole. Elle a ensuite demandé au gardien de but de se placer au centre. Les quatre autres stagiaires devaient former un carré autour de lui. Chacun devait avoir un sujet différent à proposer au gardien de but tout en respectant le thème donné par la formatrice pour chaque coin. Ainsi, à tour de rôle, les stagiaires devaient interpeller le gardien de but. Enfin, le même exercice a été repris, mais, cette fois, au signal de la formatrice, tous les stagiaires devaient changer de place. Cette façon de faire a permis d'intervertir les rôles : comme on pouvait changer de gardien de but, tous les stagiaires étaient obligés d'être attentifs aux thèmes imposés à chaque coin. Ainsi, la configuration à quatre coins a augmenté le niveau de difficulté pour le gardien de but. La formatrice explique que : « À quatre, cela donne une force supplémentaire, puisque les personnes placées aux quatre coins ont davantage de temps pour préparer une relance ».

À la troisième mise à l'essai, après avoir fait l'exercice de base, la formatrice a nommé celui ou celle qui allait être le gardien de but. Elle a demandé aux stagiaires de faire des interventions très courtes auxquelles le gardien de but devait répondre rapidement et succinctement, sous forme d'affirmation, pour construire sur la proposition. L'intervention pouvait être verbale, mais il pouvait aussi s'agir d'un geste (par exemple, faire semblant de lancer un ballon de football) tout comme la réponse du gardien (attraper le ballon). Le geste doit donc être décodé par le gardien de but pour qu'il puisse offrir une réponse appropriée. Cette façon de réaliser l'exercice du gardien de but était considérée comme moins contraignante par les stagiaires, car il n'y avait pas de suite aux répliques. Ce constat a convaincu la formatrice qu'il fallait combiner le rythme rapide et la capacité à suivre plusieurs actions simultanément en ayant un fil conducteur pour « chercher de la mobilité, écrire une histoire et créer différents univers ». Ce retour réflexif a constitué un point tournant dans la mise au point de l'exercice du gardien de but, puisqu'il s'agit de combiner différentes contraintes pour tenir compte précisément des habiletés de contrôle durant l'action à développer.

Pour la mise à l'essai subséquente, la formatrice a décidé de créer un exercice exigeant du gardien de but qu'il réponde à des interventions courtes provenant de plusieurs intervenants de sources différentes dans le cadre d'une même thématique qui se prolonge. Selon la formatrice, cela permettra de faire

le lien avec des situations de classe comme lorsque la personne donne son cours et qu'elle est constamment interrompue par des élèves qui posent des questions, en lien ou non avec la matière enseignée.

Lors de la quatrième mise à l'essai, la formatrice a demandé que l'on reprenne l'exercice de base pour que chaque personne ait l'occasion de jouer le gardien de but une fois. Par la suite, elle a imposé un rôle à tous les stagiaires qui devaient se placer à proximité du gardien de but. Dans ce cas-ci, ce dernier jouait le rôle d'un expert (mécanicien, réalisateur, patron dans un bureau), qui avait toutes les réponses aux questions qui lui seraient éventuellement posées. L'un après l'autre, les stagiaires devaient s'approcher du gardien de but pour lui faire des demandes courtes et ce dernier devait donner une réponse courte et rapide. Le maintien d'un rythme rapide était nécessaire pour qu'il soit sollicité le plus possible. Contrairement à la précédente mise à l'essai, où le gardien de but changeait de personnage à chaque intervention selon les interventions des autres stagiaires, toutes les interventions étaient dirigées en fonction du rôle joué par le gardien de but. Ce dernier devait faire preuve de cohérence, malgré les nombreuses interruptions.

Cette fois, avec les nouvelles consignes, les stagiaires ont développé leur habileté à solliciter le gardien de but, ce qui avait fait défaut lors de la troisième mise à l'essai. Cloé l'illustre en termes de confort face au groupe :

On était tellement bien que j'avais le goût d'aller mettre au défi les autres personnes. J'avais vraiment le goût de créer quelque chose de plus, qu'il y ait plus d'interactions. On était capables de se stimuler l'un l'autre. On se donnait tous des idées, on s'inspirait mutuellement.

Élise apporte un bémol en déclarant « qu'on ne s'écoutait pas entre nous nécessairement parce qu'on voulait tellement aller mettre au défi le gardien de but que l'on parlait un par-dessus l'autre bien des fois ». Élise et Cloé ont fait ressortir le fait que ce « capharnaüm », expression utilisée par Alice, était représentatif de certains moments vécus en classe. Par exemple, elle pensait à la fin des périodes de cours au moment où les élèves vont tous en même temps au bureau des stagiaires pour leur poser des questions toutes aussi variées les unes que les autres.

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

La recherche que nous avons menée a permis de mettre au point des exercices d'improvisation visant à développer la compétence en gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action de stagiaires en enseignement secondaire grâce à la collaboration établie entre des stagiaires, leurs enseignants associés, une formatrice et le chercheur responsable de cette étude. Le modèle de recherche développement de Harvey et Loisel (2009), en raison de sa phase d'opérationnalisation, a permis de montrer la valeur des résultats grâce à la

description du processus de développement de l'objet pédagogique. Une des forces de la recherche développement en éducation est de rendre visible le processus de mise au point des exercices et les décisions prises dans le feu de l'action. Les trois exercices mis à l'essai ont été conservés en raison de leur potentiel de développement des habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action. De plus, ils se sont démarqués par leur polyvalence, c'est-à-dire par leurs nombreuses possibilités de complexification.

Lors des quatre mises à l'essai des exercices d'improvisation, une activité réflexive de groupe suivait immédiatement les exercices pratiques. Ce dispositif a servi à la collecte de données pour les fins de la recherche. Durant l'opérationnalisation, l'analyse qualitative des verbatim des activités réflexives et de la rencontre post-intervention avec la spécialiste en improvisation a permis de raffiner les décisions à prendre pour la mise au point des exercices d'improvisation. Même si nous savions que, dans la perspective de la recherche collaborative (Desgagné, 2001), l'activité réflexive constituait autant une façon de faire une collecte de données pour les chercheurs qu'une formation pour les participantes et participants, nous n'avions pas anticipé que l'analyse des mises à l'essai montrerait l'importance de l'activité réflexive comme stratégie pédagogique à intégrer aux exercices.

Les résultats de l'analyse de la thématization des verbatim ont permis d'orienter l'activité réflexive. En effet, certains des thèmes abordés par les participantes et les participants lors des mises à l'essai, comme les difficultés vécues ou les stratégies déployées pour réussir les exercices, ont été réinvestis dans les pistes pour guider la personne formatrice lors des activités réflexives qui complétaient les exercices d'improvisation lors des rencontres de formation. Il s'agit d'un exemple de données de recherche réinvesties directement dans la conception d'une activité de formation. Hormis la recherche développement et la recherche-action, centrées sur l'action, peu de cadres de recherche offrent le potentiel d'améliorer un outil pédagogique de manière immédiate grâce à « l'analyse de l'expérience de développement » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 43).

L'activité réflexive est devenue une orientation de formation complémentaire aux exercices d'improvisation. Outre les exercices d'improvisation, un « espace réflexif peut se concevoir tout autant comme un espace de formation pour les praticiens participants » (Desgagné, 2001, p. 57). Ainsi, les stagiaires entreprennent « ce qu'on pourrait appeler un questionnement pratique, c'est-à-dire une démarche articulée de réflexion sur leur pratique » (Desgagné, 2001, p. 58). Bien que les exercices mis au point dans l'opérationnalisation de la recherche aient pour objectif le développement des habiletés de contrôle durant l'action, le scénario pédagogique, par l'ajout de l'activité réflexive, permet de développer également la réflexion-sur-l'action (Schön, 1994), qui elle-même nourrit la réflexion-dans-l'action.

L'engagement personnel des stagiaires dans une démarche réflexive passe, entre autres, « par la collaboration et les discussions entre collègues. Les réflexions communes peuvent soutenir le climat nécessaire à la prise de risque liée à l'innovation pédagogique, l'enseignement différencié, aux transformations sociales et au projet de formation continue » (Lacourse, 2013, p. 2).

Les exercices et l'activité réflexive que nous avons développés dans le cadre de cette recherche développement constituent un dispositif de formation cohérent avec la complexité du travail enseignant au quotidien. Si la réflexion-en-action et sur-l'action est un procédé complexe, elle n'est pas rare, d'après Schön (1994). Il pose même que « pour certains praticiens, elle constitue l'essentiel de leur pratique » (p. 97). Les exercices et l'activité réflexive permettent respectivement de développer le processus de réflexion-en-action dans ses moments d'immédiateté et ensuite le processus de réflexion-sur-l'action. Ils permettent également de poursuivre le développement de ses habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action, en situation réelle. Cependant, pour s'exercer de manière intensive, il vaut mieux être en contexte contrôlé.

Pour Perrenoud (2012), « l'immersion dans une classe ne suffit pas, parce qu'elle confronte à une immense diversité de configurations, sans que la redondance soit suffisante pour "accélérer l'expérience" » (p. 35). Il considère que cette accélération de l'expérience ne peut résulter que d'un entraînement intensif pour lequel il faut trouver des modalités adéquates dans le champ de l'action pédagogique. La mise au point d'exercices pratique dans le cadre de cette recherche développement représente un moyen concret qui peut permettre cette accélération d'expérience chez des stagiaires en enseignement. Cette modalité de formation est issue d'un « entraînement plus intensif et maîtrisé, [qui] permettrait d'accroître la régulation cognitive, en temps réel, de l'action pédagogique engagée, mais [qui] favoriserait aussi une réflexion plus distanciée, dans l'après-coup » (p. 35). En ce sens, cela rejoint Lowenberg et coll. (1999), pour qui le développement des savoirs pratiques ne dépend pas uniquement du réalisme du contexte.

QUELQUES LIMITES DE LA RECHERCHE

Parmi les limites de notre recherche, on doit souligner le caractère local de sa mise en œuvre. Elle a été limitée à une seule expérience de développement. On ne peut pas prétendre avoir produit des résultats généralisables. Il reste qu'elle « amène tout de même le chercheur à dégager de l'expérience des pistes d'action qui dépassent potentiellement le cadre de l'expérience menée » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 54).

Une autre limite provient de la complexité logistique de l'étude de terrain, qui rend sa reproductibilité plutôt difficile. En effet, les conditions de réalisation

étaient exceptionnelles. Le fait que le chercheur occupait un poste de membre dans l'équipe de coordination des stages a rendu possible l'organisation de ce terrain de recherche. Il serait sans doute difficile, mais pas impossible, de la reproduire dans un si court délai.

Malgré ces limites, cette recherche développement nous a permis de mettre au point des exercices novateurs, concrets et utilisables pour la formation pratique des stagiaires afin de soutenir le développement de leurs compétences en gestion de classe.

CONCLUSION

Au moment d'entreprendre cette recherche développement, nous ne disposions d'aucune étude portant sur l'objet pédagogique lui-même, c'est-à-dire les exercices d'improvisation. La mise au point d'exercices d'improvisation adaptés aux besoins de formation en gestion de classe qui s'appuient sur une démarche scientifique rigoureuse a constitué le cœur de notre projet de recherche.

Aucune autre étude recensée n'avait formalisé, en s'appuyant sur des concepts reconnus, ce que nous convenons d'appeler les habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action, ni n'avait élaboré ou adapté de matériel pédagogique permettant de développer de manière active ces habiletés. C'est en ce sens que l'objectif de recherche de cette étude a conduit à des actions de développement. Les exercices que nous avons mis au point ne sont pas des outils de formation « en milieu de pratique » à proprement parler. S'ils peuvent être insérés dans des activités de stage, ils ne cherchent pas à reproduire le contexte de la classe. Ils n'ont pas besoin d'être réalisés en milieu scolaire, même s'il y a des avantages logistiques à le faire. Ces exercices, dont le cœur est inspiré de la formation des acteurs-improvisateurs, se démarquent également des autres outils de formation pratique hors stages, car ils visent à placer de façon intensive les stagiaires dans des situations imprévisibles pour développer leurs habiletés de contrôle durant l'action.

Les difficultés des novices expliquent pourquoi nous nous sommes penchés sur la formation initiale, dans une perspective préventive, en mettant au point des exercices pour soutenir les habiletés de gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action. Il nous apparaît urgent de trouver des moyens concrets, utilisables immédiatement, pour contrer certaines des difficultés de l'insertion professionnelle, surtout en cette période de pénurie de personnel enseignant. Le taux de détresse psychologique et d'abandon de la profession nous prive d'enseignantes et d'enseignants de grande qualité pour travailler à la réussite des élèves.

NOTES

1. Au fil du texte, nous considérerons les expressions « réflexion-en-action » et « réflexion-dans l'action » comme des synonymes en raison des différentes traductions du concept de reflection in action de Schön. On retrouve même l'utilisation de « réflexion en cours d'action » dans certains ouvrages.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, C. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Gaëtan Morin.
- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité? Quels enjeux? *Activités*, 16 (1), 1-44. <https://doi.org/10.4000/activites.3941>
- Bergren, M., Cox, M. et Detmar, J. (2002). *Improvise this! How to think on your feet so you don't fall on your face*. Hyperion.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2011). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon (dir.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Presses de l'Université Laval.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C. Evertson and C. Weinstein (dir.), *Handbook classroom management: Research, practice and contemporary issues* (p. 97-125). Laurence Erlbaum.
- Dufour, F. (2012). Aider les enseignants débutants à gérer la classe. *Formation et profession*, 19(1), 38-41. <https://www.crifpe.ca/publications/view/11709>.
- Dufour, F. et Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Education & Formation*, e299(Juin), 52-66. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>.
- Fortin, M.-F. (dir.). (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* [thèse de doctorat, Université de Genève]. UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>.
- Gravel, R. et Lavergne, J. (1987). *Impro : réflexions et analyses*. Leméac.
- Harvey, S. et Loiseleur, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Holborn, P. (2003). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant* (vol. 2). *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 283-300). Les Éditions Logiques.
- Johnstone, K. (1992). *Improvisation and the theatre*. Routledge.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Lacourse, F. (2013). Des enseignants en formation : traces d'engagement dans les portfolios. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 107-124). De Boeck.
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>.

- Lobman, C. (2005). Improvisation: Postmodern play for early childhood teachers. Dans S. Ryan et S. Grieshaber (dir.), *Practical transformations and transformational practices: Globalization, Postmodernism, and early childhood education* (vol. 14, p. 243-272). JAI Press. [https://doi.org/10.1016/S0270-4021\(05\)14011-7](https://doi.org/10.1016/S0270-4021(05)14011-7).
- Lobman, C. et Lundquist, M. (2008). *Unscripted learning. Using improv activities across the K-8 Curriculum*. Teachers College Press.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Loewenberg Ball, D. et Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. Dans L. Darling-Hammond et G. Sykes (dir.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (p. 3-32). Jossey-Bass.
- Mackin, K.J. et Kaplan deVries, D. (1992). *The northern New England social action theater. Literacy theater staff training project: An evaluation*. Evaluation Report. Nashua Adult Learning Center.
- Moldoveanu, M. (2011). Processus de développement des compétences professionnelles : regards croisés. Dans M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales*. Éditions Peisaj.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe : une compétence à développer* (2^e éd.). CEC
- Pelletier, J.-P. (2017). *Production d'un scénario pédagogique de formation composé d'exercices d'improvisation visant le développement de la compétence en gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action chez des stagiaires en enseignement secondaire*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/11493>.
- Pelletier, J.-P. et Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *McGill Journal of Education*, 43(2), 187-212. <https://doi.org/10.7202/019582ar>.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation. Viser le transfert*. Guérin.
- Sawyer, R.K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater* (3^e éd.). Northwestern University Press.
- Suchman, L. (2007). *Plans and situated action. The problem of human-machine interaction*. Cambridge University Press.
- Tochon, F.V. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437-461. <https://doi.org/10.7202/031641ar>.
- Tournier, C. (2003). *Manuel d'improvisation théâtrale*. Éditions de l'Eau vive.
- Yinger, R.J. (1987, 20-24 avril). *By the seat of your pants: An inquiry into improvisation and teaching* [communication orale]. Congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington, D.C.

JEAN-PIERRE PELLETIER compte 13 ans d'expérience en enseignement auprès d'élèves du secondaire. Après avoir été superviseur de stages, puis responsable de formation pratique à l'Université Laval, il a occupé le poste de directeur du Service de l'encadrement et du soutien à l'enseignement à l'Université TÉLUQ de 2011 à 2016. Titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, il occupe le poste de professeur assistant à l'Université TÉLUQ depuis 2016. Ses travaux portent sur le développement actif-réflexif des habiletés interactives de gestion de classe chez les stagiaires et les novices afin de mieux les préparer au caractère hautement imprévisible de la profession enseignante. jean-pierre.pelletier@teluq.ca

JEAN-PIERRE PELLETIER has 13 years of experience teaching secondary school students. After having supervised internships and been responsible for practical training at the Université Laval, he directed the Service de l'encadrement et du soutien à l'enseignement at the Université TÉLUQ from 2011 to 2016. Holding a doctorate in Education from the Université de Sherbrooke, he is an Assistant Professor at the Université TÉLUQ since 2016. His research focuses on the 'active-reflective' development of teacher trainees' and novices' interactive classroom management skills in order to better prepare them for the highly unpredictable nature of the teaching profession. jean-pierre.pelletier@teluq.ca

LES ENSEIGNANTS FORMÉS À L'ÉTRANGER DANS LES ÉCOLES MONTRÉALAISES : DES INTERACTIONS QUI FAÇONNENT DE NOUVELLES REPRÉSENTATIONS OPÉRATOIRES

JOËLLE MORRISSETTE *Université de Montréal*

SÉBASTIEN ARCAND *HEC Montréal*

BEN DIÉDHIOU *Université du Québec à Montréal*

SAÏDOU SÈGUÉDA *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. De nombreux enseignants œuvrent dans des contextes nationaux distincts de leur lieu de formation. La recherche a jusqu'ici négligé de regarder la part jouée par leurs nouveaux partenaires de travail dans leur (re)socialisation à la profession. Cette recherche éclaire la manière dont les interactions au travail sont le moteur de l'ajustement du savoir enseigner d'enseignants formés à l'étranger intégrant les écoles montréalaises. Les résultats montrent que les interactions les amènent à changer leurs représentations de l'éducation, des rapports au sein de la communauté éducative et de la profession enseignante, jusqu'à ce que celles-ci soient viables en contexte. Il en ressort que leurs partenaires de travail jouent un rôle différencié dans l'apprentissage à de nouvelles conventions du métier.

FOREIGN TEACHERS' INTEGRATION INTO MONTREAL SCHOOLS: INTERACTIONS THAT CREATE NEW OPERATIVE REPRESENTATIONS

ABSTRACT. Many teachers work in national contexts different from those in which they completed their teacher education. To date, research has neglected the role their colleagues play in their socialisation to the profession. This research aims to shed light on the ways in which interactions with colleagues help teachers who have received their training outside of their current national professional contexts to integrate into Montréal schools. The findings demonstrate that these interactions help to shape their understanding of education, their relationships within the educational community and those within the teaching profession, until these are viable within the new context. Colleagues play different roles in learning context-specific teaching conventions.

Pour combler un déficit de main d'œuvre et renouveler sa population, le Québec accueille un grand nombre d'immigrants francophones, dont plusieurs visent à faire carrière en enseignement. Ils sont ainsi des centaines à s'inscrire chaque année à la formation universitaire d'appoint obligatoire et visant à les familiariser avec le système scolaire québécois, telle qu'exigée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) pour l'obtention du brevet d'enseignement, soit l'autorisation permanente d'enseigner. Cette formation vise également à les renseigner sur les particularités des écoles montréalaises où ils sont principalement embauchés, par exemple l'hétérogénéité importante des classes d'élèves sur le plan ethnoculturel et des performances scolaires et l'intégration d'élèves à besoins particuliers.

Même si les enseignants formés à l'étranger (EFE) forment un groupe composé de personnes ayant des expériences très différentes les unes des autres, la majorité d'entre elles ont en commun d'avoir pratiqué leur métier¹ dans des systèmes scolaires où est privilégié l'enseignement magistral à des classes pléthoriques. De fait, ils proviennent surtout d'Afrique du Nord, d'Europe de l'Est, et dans une moindre mesure, d'autres pays africains et d'Amérique latine². La formation qu'ils suivent au Québec, ancrée dans des référents (socio)constructivistes, atteint donc rapidement ses limites, notamment parce qu'elle n'implique pas de stages pour aider à faire les liens théorie-pratique. Ainsi, c'est plutôt à l'épreuve du terrain que les EFE apprennent à exercer leur métier dans les écoles montréalaises, sachant qu'ils ont une pratique déjà établie qui joue dans leurs expériences d'intégration.

Misant sur une recherche ayant examiné leur socialisation dans leur nouveau milieu de travail, nous éclairons dans cette contribution comment les interactions quotidiennes sont le moteur de l'ajustement du savoir enseigner d'EFE qui intègrent les écoles montréalaises. Nous avons mis au jour comment elles deviennent le moteur de la transformation de leurs représentations à l'égard de l'éducation, des rapports au sein de la communauté éducative et de la profession enseignante, leur permettant ainsi d'agir avec pertinence dans une nouvelle culture professionnelle i.e., selon les conventions. Les résultats présentés seront discutés en relation avec des éléments saillants issus de nos analyses qui concernent le rôle différencié joué par divers acteurs de leur écologie professionnelle dans l'adoption de ces conventions du métier.

PROBLÉMATIQUE : UNE VISION DÉFICITAIRE ET INDIVIDUALISANTE DE L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES EFE

Le Québec est la province canadienne qui accueille le plus d'immigrants après l'Ontario, en moyenne 52 000 entre 2012 et 2017; 74 % d'entre eux se sont installés dans la région métropolitaine de Montréal (Institut de la statistique

du Québec, 2018). Ces cohortes d'immigrants sont constituées en partie d'EFE qui répondent à un besoin de main d'œuvre dans le contexte d'un renouvellement de personnels causé par plusieurs départs à la retraite depuis les années 2000. Actuellement sévit d'ailleurs une pénurie d'enseignants sans précédent, et les EFE sont vus dans les commissions scolaires de Montréal comme la seule sortie de crise possible³. Les seules données disponibles indiquent que le nombre d'autorisations d'enseigner ne cesse d'augmenter : il est passé de 242 en 2007-2008 à 410 en 2016-2017 (Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, 2018), une tendance qui devrait fortement s'accroître étant donné les nouvelles orientations du gouvernement actuel au pouvoir (2019) en matière d'immigration. Au moyen du projet de loi 9, le ministre de l'Immigration, de la Diversité et de l'Intégration vise un meilleur arrimage entre les besoins du marché du travail et l'immigration⁴. Ce contexte sociopolitique conduit à s'intéresser à l'intégration professionnelle des EFE à l'école québécoise.

Tel que relayé dans deux recensions (Morrissette et coll., 2014; Niyubahwe et coll., 2013), les recherches portant spécifiquement sur les EFE ont surtout documenté les différentes mesures d'appui formelles à leur intégration professionnelle (Charara et coll., 2018; Duchesne, 2010; Gravelle, 2018) et leurs difficultés d'accès à la profession (Mujawamariya, 2008; Phillion, 2003). Celles qui se sont penchées plus spécifiquement sur leurs expériences d'intégration peuvent être regroupées en deux tendances. La première met en relief leurs difficultés sur les plans administratif, relationnel et pédagogique (Duchesne, 2008; Jabouin, 2018; Jabouin et coll., 2012; Provencher et coll., 2016; Schmidt, 2010; Wang, 2002). Globalement, les études mettent de l'avant que leur méconnaissance du système scolaire et des codes sociaux nécessaires à des relations harmonieuses au travail pose des obstacles de taille. L'exemple le plus souvent cité concerne leurs conceptions en relation avec des attentes de rapports très verticaux, en particulier avec les élèves, qui se heurtent à des dynamiques relationnelles plus horizontales et réciproques. Également, leurs conceptions de l'enseignement se rapportant au maître donnant un cours magistral auraient peu d'affinités avec les postulats socioconstructivistes qui sous-tendent le curriculum dans plusieurs contextes nationaux. La deuxième tendance met en lumière ce que font les EFE pour surmonter ces difficultés. Par exemple, ils participeraient à des activités de familiarisation du système scolaire comme des actions bénévoles au sein d'écoles et adopteraient une disposition générale de flexibilité leur permettant de s'aligner sur les pratiques valorisées dans leur milieu de travail d'accueil (Deters, 2006; Jabouin et coll., 2012; Phillion, 2003). Parmi ces études, certaines retracent les changements identitaires qui s'opèrent chez les EFE dans le cadre de leur processus d'acculturation (Duchesne, 2017; Laghzaoui, 2011).

Dans ces travaux, l'accent est souvent mis sur les « écarts » des EFE à la culture d'enseignement des sociétés d'accueil, relayant ainsi les attentes de conformité à la nouvelle communauté professionnelle. Aussi, se focalisant sur l'individu, ils renseignent sur différents modes d'acculturation individuels tels que l'assimilation, la séparation, etc. (Bascia, 1996) ou stades traversés lors des premières années de pratique (Niyubahwe et coll., 2013). Plusieurs de ces travaux étant inscrits dans des référentiels psychologiques, ils tendent à mettre l'accent sur la personnalité des EFE, sur leurs attitudes et stratégies, laissant ainsi dans l'ombre l'ensemble des pratiques sociales dans lesquelles s'inscrit l'intégration professionnelle (Bertheleu, 2012).

Notre contribution s'inscrit dans la suite des travaux qui ont étudié les conceptions des EFE, héritées de leur pays d'origine, tout en nous en distinguant, car c'est le caractère opératoire de ces conceptions que nous retenons. En effet, elles constituent le savoir enseigner des EFE en situation, défini selon une vision pragmatique comme la capacité à se livrer à ses activités quotidiennes de manière pertinente en contexte (Giddens, 1987). Ici, la pertinence ne correspond pas à des prescriptions ou autre norme officielle, mais à la concordance avec ce que les partenaires de travail font lorsqu'ils se livrent à leurs activités quotidiennes.

CADRE THÉORIQUE : UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE DU SAVOIR ENSEIGNER

L'angle théorique puise à la sociologie interactionniste selon laquelle la socialisation professionnelle est un processus au cœur des situations de travail par lequel de nouveaux entrants acquièrent des savoir-faire, des routines, des interprétations, des conventions, pertinents dans/pour ces situations. En ce sens, elle consiste moins à assimiler des référentiels explicites et formalisés qu'à s'inscrire dans des organisations et des relations de travail caractérisées par des régulations complexes et à faire l'expérience d'une activité professionnelle irréductible à la combinaison des habiletés qu'elle implique mais considérée comme une activité collective et située (Dubar, 1998 ; Darmon, 2006 ; Demazière et coll., 2019). La pratique des uns et des autres serait façonnée par des ajustements continus dans le cadre des interactions entre membres d'un groupe professionnel, mais aussi entre ces membres et des personnes extérieures, faisant partie de leur écologie professionnelle et étant concernées par la production du travail. Même les profanes contribueraient à l'action collective professionnelle, comme plusieurs travaux l'ont bien montré (Demazière et coll., 2009). Dans cette optique, les savoirs professionnels renvoient d'une part à des manières de « définir les situations » et aux conséquences que celles-ci impliquent pour l'action, tel que l'évoque le théorème de Thomas (1923) qui pose que, pour comprendre les conduites des acteurs, il faut s'intéresser à leurs manières de voir les choses – leurs

représentations –, car ils agissent en fonction de celles-ci. D'autre part, les savoirs professionnels sont vus non pas comme des donnés, mais des ressources mobilisées en action et des composantes du travail négociées en situation (Baszanger, 1986; Becker, 1982/2006; Bucher et coll., 1961).

Comme invitent à le considérer les travaux plus particuliers de Becker (1982/2006), les savoirs professionnels, en tant que produits émergeant des interactions situées au sein d'un réseau d'inter-influence, se rapportent aux « compréhensions partagées » ou « conventions », soit les manières communes de définir les situations et de faire les choses qui facilitent la coopération entre les membres d'un groupe et la coordination de leurs activités. Si l'auteur envisage les conventions comme des savoirs, c'est qu'elles constituent pour lui des façons régulières de faire, constitutives d'une culture particulière, permettant de se mouvoir au sein des relations sociales sur la base d'accords mutuels tacites relatifs à des significations devenues typiques pour un groupe.

En relation avec notre approche pragmatique du savoir enseigner et de ces choix théoriques, nous retenons le concept de « représentations » – plutôt que celui de « conceptions » –, qui renvoie au caractère collectif de leur construction : « une forme de connaissances socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p.36). Dans cette perspective, les difficultés des EFE ne leur sont pas attribuables, mais sont relatives à des systèmes de conventions distincts qui s'entrechoquent dans des contextes d'interactions situées.

Dans cette optique, les représentations qui composent le savoir enseigner des EFE seraient ajustées au travers de leurs échanges avec une multiplicité d'acteurs membres de leur écologie professionnelle, dont le rôle effectif varie selon la position occupée (statut, pouvoir), les activités ou les contextes de pratique. Ainsi, comment le savoir enseigner des EFE s'ajuste-t-il lors de leurs premières expériences dans les écoles montréalaises, à la faveur des interactions quotidiennes ?

MÉTHODOLOGIE : UN DISPOSITIF MISANT SUR L'INTERSUBJECTIVITÉ

Cette recherche (CRSH 2015-2017) s'est intéressée à la socialisation au travail des EFE nouvellement intégrés dans les écoles montréalaises. Quatre enseignantes du secondaire, volontaires, aux profils variés et correspondant à notre critère de ne pas avoir plus de six ans d'expérience dans les écoles québécoises, ont accepté d'y participer.

Elles ont d'abord été invitées à un entretien individuel biographique (Demazière, 2011) d'une durée de 1h30, afin de préciser quelles étaient les conditions de l'exercice de leur métier dans leur pays d'origine, les

conventions dans leur culture de travail et les types de relation avec leurs différents partenaires professionnels et profanes (élèves et parents). C'est ainsi que nous avons appris que, malgré les différences entre les systèmes éducatifs de leur pays d'origine, ces enseignantes partageaient des expériences très similaires avant leur arrivée au Québec : mandat centré sur la formation d'une « élite », enseignement magistral, correction négative sévère, rapports froids et distants avec les élèves, etc.

TABLEAU 1. *Profil des participantes.*

Noms fictifs	Pays d'origine	Formation initiale	Années d'expérience dans le pays d'origine	Années d'expérience au Québec
Rebiha (RE) ⁵	Algérie	Licence d'enseignement en mathématiques	13	6
Naïma (NA)	Algérie	Licence en français langue seconde	2	5
Anna (AN)	Moldavie	Licence en anglais langue étrangère	3	4
Faïza (FA)	Tunisie	Maîtrise en sciences naturelles	16	4

Ces entretiens ont été suivis d'une série de cinq entretiens de groupe (EG1, EG2, etc.)⁶ impliquant les quatre EFE. Le premier était centré sur les expériences marquantes dans l'école montréalaises, les chocs et les étonnements; le deuxième sur les transferts d'expérience relativement aisés vers leur nouveau milieu professionnel; le troisième sur ceux qui ont plutôt exigé des ajustements plus importants. À chacun de ces entretiens, des questions venaient aussi renseigner le rôle joué par leurs partenaires de travail dans les épisodes narrés. Afin de comprendre les épisodes racontés à l'aide des significations locales, du point de vue des partenaires de travail, d'autres participants se sont ajoutés lors des deux derniers entretiens, avec le consentement des quatre EFE. Deux conseillers pédagogiques (CP, EG3) se sont ajoutés lors du quatrième entretien, et une direction d'établissement (DI, EG5) et un parent d'élèves (PA) se sont ajoutés lors du cinquième entretien, tous à l'emploi d'une même commission scolaire située sur l'île de Montréal. Ce choix de l'entretien de groupe se justifie par la fécondité de l'intersubjectivité, la confrontation des expériences permettant d'explicitier les significations au regard des référentiels en vigueur dans les pays d'origine

comme dans les écoles montréalaises. Ainsi, ces autres participants ont non seulement aidé les EFE à retracer rétrospectivement les ajustements apportés dans leur nouveau contexte de travail par leurs questions, mais ils ont aussi permis de saisir le rôle des autres acteurs dans ces ajustements, porteurs des conventions dans les écoles montréalaises. Pour faciliter la discursivité de ces savoirs collectifs tacites, la stratégie de comparaison (Becker, 2013) a été mobilisée lors des entretiens de groupe : en les amenant aussi à narrer leurs expériences dans leur pays d'origine, des dimensions de la culture professionnelle antérieure des EFE ont été soulevées, ce qui a permis d'interroger des équivalents dans le contexte des écoles montréalaises.

L'analyse a été centrée sur les interactions pour comprendre comment le savoir enseigner des EFE est ajusté à travers une socialisation au travail, saisies par une analyse de conversations (Boden, 1990; Morrisette, 2011b). Cette analyse a permis d'identifier les principaux changements dans les manières de travailler des EFE, en rupture par rapport à leur culture professionnelle antérieure, appréhendés comme le développement de nouvelles représentations opératoires, i.e. celles qui « fonctionnent », qui sont viables dans leur nouveau contexte de travail. Nous avons été attentifs aux épisodes qui évoquaient ce qui a été interprété par les autres membres de leur écologie professionnelle comme étant des « faux-pas », ceux-ci permettant de comprendre comment ils se sont ajustés. L'analyse conduit ainsi à présenter le processus de reconstruction de leur savoir enseigner sous l'angle du développement de trois principales représentations plus opératoires.

RÉSULTATS : LE DÉVELOPPEMENT DE NOUVELLES REPRÉSENTATIONS OPÉRATOIRES

Comme nous l'avons déjà montré (Morrisette et coll., 2018), c'est souvent la confrontation à des logiques d'action qui échappent aux EFE, à des incertitudes quant aux manières de faire admises ou encore aux conséquences des « faux-pas » qu'ils commettent, qui initient des processus de redéfinition des situations professionnelles et éventuellement de transformation de leur agir pour mieux se mouvoir dans leur nouvel univers. Si, sur certains plans, il y a une relative continuité (par exemple, la maîtrise des savoirs disciplinaires, sur d'autres), les ruptures sont fortes, et celles-ci deviennent le moteur de la transformation de leur savoir enseigner. Nous appréhendons ces transformations sous l'angle du développement de nouvelles représentations opératoires à l'égard de l'éducation, des rapports au sein de la communauté éducative et de la profession enseignante.

...de l'éducation

Nous entendons par représentations opératoires de l'éducation des manières de faire qui témoignent d'une vision de l'éducabilité, d'un modèle

d'interdépendance entre les élèves et les enseignants, des pratiques pédagogiques valorisées, etc., viables en contexte. Sur ce plan, les dépaysements sont puissants pour les EFE interviewées. Elles proviennent de pays où l'enseignement frontal est la norme; elles ont appris à se concevoir comme étant des expertes dépositaires d'un savoir à transmettre aux élèves. Le sarrau blanc qu'elles portaient accentuant cette symbolique. Une prestation typique dans ce contexte : les élèves s'assoient à leur pupitre, ouvrent leur livre à la page indiquée, écoutent et prennent des notes; l'enseignant explicite les notions, et les interactions avec les élèves sont très limitées. Le rapport de places vertical est incontesté. Les EFE précisent que cette dynamique est entre autres la résultante de la composition des groupes : généralement, ils enseignent à des élèves performants, ceux qui le sont moins étant écartés rapidement de l'école régulière (EG1 868-870). La narration de leurs premières expériences de socialisation, à titre d'élèves et d'enseignantes, met en relief qu'elles ont intégré cette logique sélective, caractéristique d'un système méritocratique.

Au Québec, elles font face à des classes diversifiées sur le plan ethnoculturel et des performances scolaires, car des élèves de différents calibres composent une classe, certains ayant même cumulé un ou deux ans de retard. En outre, certains présentent des problématiques de tous ordres (par exemple, autisme, déficit d'attention, etc.) qui posent des défis de différenciation pédagogique pour l'ensemble des enseignants. Pour rendre compte de l'importance du changement vécu, Rebiha parle de la nécessité (nouvelle) d'adapter son enseignement à clientèle « handicapée » (EG2 1119) et de proposer des périodes de récupération, ce qu'elle vit comme une modification au sens qu'elle accordait jusque-là au métier :

Ils sont comme obligés d'être là, il n'y a pas d'échec, ils passent [au niveau d'étude suivant]; on leur offre des cours de soutien ... c'est plus de l'adaptation qu'on fait avec eux ... on a cette catégorie d'élèves qui est maintenue à l'école [régulière]; donc, le système en lui-même qui est différent, il n'y a pas d'échec, ils sont tous là. (EG1 RE 993-1000)

Au Québec, un ensemble de mesures est pris pour éviter l'échec scolaire, comme l'intervention d'autres professionnels (par exemple, des orthopédagogues et éducateurs spécialisés). Ainsi, les classes des écoles secondaires sont composées d'élèves ayant des cheminements scolaires très différents et n'ayant pas toujours les acquis pour suivre les programmes. C'est notamment en fréquentant ces autres professionnels, centrés sur les difficultés individuelles des élèves, que les EFE sont sensibilisées à l'importance accordée à la différenciation pédagogique dans leur nouveau milieu de travail, et qu'elles apprennent à planifier des activités adaptées pour ceux qui n'accèdent pas à la réussite en suivant la planification pour le groupe. À leur contact, elles en viennent à problématiser les difficultés des élèves et à en parler de manière

sensible aux parents.

Mais cet autre rapport aux représentations de l'éducation serait développé surtout au cœur des situations de confrontation, au début quotidiennes avec les élèves. Lorsqu'elles donnent leurs premières leçons, elles sont surprises que des élèves manifestent leurs incompréhensions, interrompant les explications en cours, notamment parce qu'elles emploient un vocabulaire disciplinaire différent. Elles s'étonnent de devoir tenir compte de ce qu'ils ne comprennent pas pour adapter la leçon au fur et à mesure, en expliquant autrement, en exemplifiant :

Il faut toujours ne pas aller vite et avoir de petits arrêts dans une notion ou dans une phrase qu'on a dite, puis demander aux élèves s'ils l'ont comprise; ou utiliser une autre reformulation automatique et là ils vont dire « ah je comprends mieux »; donc c'est cette approche qu'il faut prendre. (EG4 RE 149-155)

Leurs premières corrections d'examens portent la marque d'un jugement considéré comme trop sévère par les élèves qui protestent vivement et en avertissent leurs parents. Ayant généralement eu peu à composer avec ces derniers dans leur pays d'origine (« les parents n'ont rien à faire ou à dire dans le milieu scolaire », EG5 308-309), les EFE se disent très étonnées par leur suivi souvent serré du parcours de leur enfant à l'école. Elles prennent donc conscience que savoir faire la classe au Québec, c'est aussi savoir négocier avec les attentes des parents, en particulier autour de la question sensible du jugement posé sur les apprentissages. D'autant que lorsqu'elles attribuent de basses notes à un élève ou en mettent un en échec, les parents protestent et alertent même parfois leurs pairs ou la direction. Étant confrontées à ce nouveau rapport de pouvoir avec les parents, qui plus est dans le contexte où elles sont en probation, les EFE ajustent leur système de notation, notamment en comparant les notes qu'elles attribuent à celles de pairs, diminuant de façon significative le nombre d'échecs. Toujours concernant l'évaluation, une autre représentation opératoire qui constitue la norme dans l'école québécoise, mais qui est en forte rupture avec leurs habitudes, est cette idée de valoriser un ensemble de critères pour établir un jugement sur la réalisation d'un élève. Pour Naïma qui enseigne le français, une dissertation faible au plan de l'orthographe grammaticale et lexicale est rejetée d'emblée. Les éléments de compréhension apportés par un conseiller pédagogique qui lui propose d'employer des grilles de correction pour corriger les copies ne la convainquent pas; elle considère que les notes des élèves sont gonflées artificiellement.

En français, « est-ce qu'il a compris ce qu'on lui demande de faire » est le premier critère et ça compte pour 40 % ... ; la grille d'évaluation favorise la réussite de l'élève; on essaie beaucoup de l'aider, alors que moi, dans ma tête, même s'il a bien compris, mais que lorsque je lis, c'est plein de fautes d'orthographe et que la syntaxe est déformée, ça ne fait pas de sens; c'est un

échec; alors que selon les grilles [qui considèrent plusieurs critères], ça peut donner 65 % à 70 %. (EG4 NA 946-973)

Ses collègues lui conseillent fortement de prendre en compte les autres critères pour éviter des problèmes avec les élèves et leurs parents. Elle s'ajuste donc en valorisant par exemple la pertinence du propos par rapport à l'intention de communication. Ainsi, comme à l'instar des trois autres EFE, les sanctions encourues par les plaintes des élèves et de leurs parents, de même que la comparaison avec la manière dont ses pairs posent des jugements sur les apprentissages, la conduisent à réviser ses représentations de la correction et de l'erreur.

Devoir revoir ce à quoi elles accordent de la valeur change progressivement leur manière de considérer les élèves et l'apprentissage. Elles cherchent à les rendre plus actifs dans la construction de leurs savoirs en leur proposant des activités qui nécessitent de trouver par eux-mêmes une réponse aux défis posés, et s'ouvrent aux manières différentes que les élèves peuvent avoir de démontrer leurs compétences. Ayant besoin de modèles pour savoir comment s'y prendre, elles observent discrètement leurs pairs par la fenêtre de leur classe ou cherchent des ressources pédagogiques variées (manuels scolaires, plans de leçons trouvés sur Internet, etc.), en phase avec cette conception plus active et personnalisée de l'élève. Leurs premières tentatives sont un peu maladroites. Par exemple, Rebiha raconte avoir proposé à deux élèves des notes de cours, toutes prêtes, pour préparer leur présentation devant les autres élèves. À son grand étonnement, ils ont plutôt cherché d'autres sources pour préparer leur présentation et ont organisé eux-mêmes l'information : « durant toute la période, ce sont les deux élèves qui ont tout assuré par un petit PowerPoint ... ça marchait très bien; et là à la fin, je vous assure que j'ai retrouvé le sourire » (EG2 RE 1265-1269). Cette situation lui apprend à planifier des activités qui leur donnent réellement un rôle actif, un apprentissage renforcé par des effets bénéfiques nouveaux : les élèves sont engagés dans les tâches proposées et atteignent les objectifs visés.

...des rapports au sein de la communauté éducative

Dans les établissements où les EFE enseignaient, l'ensemble des rapports portaient des marques de déférence et de respect, en particulier entre les enseignants et la direction : les contacts peu fréquents avec elles manifestaient leur compétence à faire la classe de manière autonome. Au Québec, elles sont estomaquées de voir que leurs pairs enseignants les tutoient, qu'ils échangent des familiarités, et qu'elles sont très présentes dans les corridors et dans la salle du personnel. Les EFE n'arrivent pas à s'y faire, comme le rapporte Faïza : « je craignais un peu ma directrice-adjointe ... c'est la hiérarchie pour nous; je ne me permets pas de l'appeler par son prénom; je ne peux me permettre de frapper à son bureau et de rentrer; je vois ici les collègues, ils sont décontractés

avec elle ... mais moi je ne peux pas » (EG5 1339-1350). Elles disent que même après quelques années dans l'école québécoise, elles sont encore incapables de s'engager dans un rapport plus horizontal avec leurs hiérarchies.

Elles constatent également que leurs représentations à l'égard des relations de collégialité entre pairs enseignants ne sont pas fonctionnelles. Dans leur pays d'origine, elles avaient la reconnaissance des pairs si elles étaient solides sur le plan savoir disciplinaire. Dans leur nouvelle écologie professionnelle, leurs diplômes et leurs expériences antérieures ne semblent pas compter; elles se retrouvent isolées, voire ignorées. Et comme elles sont débordées au début, elles travaillent dans leur classe à l'heure du lunch et déclinent les invitations à participer à des activités à caractère social, ce qui accroît leur situation d'isolement. Or, comme l'expriment Naïma et Rebiha, c'est justement en commençant à s'investir dans des activités de type 5 à 7 ou en participant à des fêtes (par exemple, Noël) et à des activités de financement (par exemple, des ventes de chocolat), qu'elles commencent à exister pour les pairs.

Quant aux parents et aux élèves, qui sont en bas de l'échelle verticale des rapports sociaux dans leur pays d'origine, les EFE avaient l'habitude d'avoir leur respect sans conditions. Puisque l'enseignant était vu comme une figure d'autorité absolue, elles devaient en retour être des modèles irréprochables, d'où une sorte de rigidité au travail, manifeste même dans l'expression de leur visage, imperturbable et sérieux.

AN Mais en même temps, « je suis l'enseignante, vous êtes les élèves! » ...

RE Une sorte de respect, de formalité.

AN Une sorte de distance. (EG1 561-572)

Adoptant cette distance lorsqu'elles commencent à enseigner au Québec, elles se le font même reprocher par la direction :

NA Quand le directeur est venu m'évaluer pour la première fois avec les [élèves du] secondaire II ... , il m'a dit « lorsque tu es avec tes élèves tu es comme ça : écrivez! faites ceci, faites cela! »

Q Tu es trop sérieuse?

NA Oui; « tu souris juste le strict minimum »; je souris, ce n'est pas que je ne souris pas, mais pas trop de familiarités. (EG1 575-583)

Elles sont donc décontenancées par le caractère décontracté de l'approche des élèves envers elles : « l'élève vient, il vous prend dans ses bras, il blague avec vous, fait des photos avec vous, etc. » (EG1 570-572); elles les trouvent même intrusifs, car ils leur posent des questions sur leur vie personnelle : « es-tu mariée? » (EG1 574). Résistant au départ à ces familiarités, elles font face à la désorganisation de leur classe, au point où elles ne réussissent pas à transmettre les notions lors des premières semaines. Lorsqu'elles montent le

ton ou adoptent une attitude encore plus autoritaire pour obliger les élèves à obéir, la situation s'aggrave. Elles essaient aussi la menace des examens pour obtenir les conduites souhaitées, un moyen habituel de s'en assurer : « En Algérie, ... l'évaluation y est comme une sanction, i.e. que c'était pour moi un moyen d'établir la discipline dans ma classe et ça fonctionnait ... je tenais vraiment l'évaluation comme un moyen pour avoir la discipline, et ça marchait » (EG4 NA 174-182).

Cette menace ne rencontre pas le succès escompté; a contrario, elle débouche sur des conséquences qui menacent la stabilité de leur travail. Ainsi, lorsque leurs élèves ne se sentent pas pris en considération comme ils le souhaitent, lorsque leur enseignant se montre trop sévère et veut les discipliner par la menace, ils alertent souvent leurs parents qui interpellent parfois la direction d'établissement. C'est d'ailleurs ce que le parent d'élève participant au dernier entretien a expliqué en évoquant sa propre expérience : « j'ai cogné à la porte du directeur « il va falloir qu'on se parle, parce que là, ça ne va pas! » ... il a décidé de nous rencontrer mon mari et moi, avec l'enseignante ... le directeur a dit ... que l'enseignante devait avoir une approche un peu plus maternelle (EG5 828-889).

La direction d'établissement présente lors de ce dernier entretien confie que l'enjeu durant cette rencontre tripartite est souvent de faire comprendre aux EFE, mais aussi aux novices formés aux Québec, qu'ils ne peuvent faire la classe sans développer au préalable une bonne relation avec les élèves. Il s'agirait là d'un impératif, de la norme par excellence, partagée même jusque dans la sphère administrative des commissions scolaires, traduite dans le plan stratégique sous la forme d'une orientation (EG5 DI 1660-1680). Pour aider à cette prise de conscience et à sa traduction concrète en classe, elle dit recourir souvent aux conseillers pédagogiques. L'un des deux ayant participé au 4^e entretien évoque d'ailleurs qu'il lui arrive souvent d'accompagner des EFE non pas au plan disciplinaire, en cohérence avec son mandat officiel, mais plutôt en ce qui a trait à la relation avec les élèves : « On sentait que le courant ne passait pas entre l'enseignant et ses élèves; le malaise s'installe » (EG4 87-89).

Ainsi, globalement, sur le plan des représentations, comme le dit Faïza dans une formule très éloquente en référence à sa première année d'exercice au Québec : « mon rapport horizontal s'est développé et mon rapport vertical s'est effondré! » (EG2 1032-1033).

...de la profession enseignante

Les points de comparaison établis par les EFE avec leurs expériences antérieures les ont conduites à développer de nouvelles représentations opératoires de la profession. Dans le système qu'elles ont jadis connu, elles menaient toutes une carrière verticale (promotions) et visible en termes de réputation, cumulant du capital symbolique (Bourdieu, 1980) lorsque certains

de leurs élèves se démarquaient aux concours nationaux en particulier. Il semble que les retombées concrètes se situaient sur deux plans : elles pouvaient accéder à un poste d'enseignant dans les classes de terminale qui sont recherchées car composées d'élèves performants, mais surtout, lorsqu'elles arrivaient à se construire une bonne réputation, elles devenaient populaires auprès des parents désireux que leur enfant se démarque à l'école. Elles étaient alors embauchées à titre privé par ces derniers, ce qui leur permettait d'obtenir un revenu supplémentaire appréciable et par le fait même, engendrait un rapport économique au métier.

AN Dans mon pays, en formant des élites, un enseignant est sollicité pour des cours particuliers après l'école ... donc l'enseignant qui a ce statut-là bénéficie d'une source financière supplémentaire.

FA Il faut que cet enseignant-là travaille à valoriser son image ... le but essentiel, c'était les cours particuliers ... il y avait beaucoup de parents qui critiquaient également certains enseignants parce ... qu'ils donnaient des évaluations qui étaient complexes, mais leurs explications n'étaient pas fameuses; et là il y a de petites corruptions qui ont commencé à apparaître. (EG4 693-733)

Ce que Faïza exprime ici, c'est que les enseignants dans son pays se gardent souvent de donner toutes les explications nécessaires à la réussite des examens, afin que les parents les embauchent pour des cours privés, d'où l'idée de corruption que nous interprétons comme un conflit d'intérêt.

L'entrée à l'école québécoise est un choc pour les EFE : la carrière y est horizontale, les diplômes ou la réputation ne donnant pas accès à des avantages de ce point de vue (ni même salariaux). Également, elles disent avoir l'impression d'évoluer dans un système qui les rend anonymes : lorsque leurs élèves ont de bons résultats, ceux-ci sont subsumés dans ceux de l'école, et le mérite en est attribué à la direction qui s'en sert pour promouvoir la qualité de son établissement dans le contexte de compétition du marché scolaire.

NA Ici ce sont les enseignants qui travaillent, mais lorsqu'il y a un taux de réussite élevé, c'est grâce à monsieur le directeur! ... Ce sont les enseignants qui exécutent les projets éducatifs des directeurs au sein d'une école, ce sont eux qui font le gros du travail, mais lorsqu'on parle de réussite et tout ça, on nomme plus la direction de l'école.

AN Dans mon pays, en octobre, il y a toujours la journée de l'enseignant; on a une nomination spéciale pour la meilleure enseignante de l'année; il y a toujours des prix en argent ou en nature. (EG4 1097-1119)

Au Québec, même si les enseignants peuvent avoir bonne réputation au sein d'une école, leur performance ne les aide pas à progresser dans la carrière. Selon la direction d'établissement présente lors du 5^e entretien, la satisfaction du métier, vu comme une vocation, doit surtout être tirée de la qualité des relations établies avec les élèves et leurs parents.

Toujours sur le plan des représentations à l'égard de la profession, le statut respecté des enseignants dans leur pays d'origine faisait en sorte qu'il y avait peu de preuves écrites à consigner pour les décisions prises, notamment relatives aux performances des élèves : les notes n'étaient quasiment jamais contestées. Au Québec, pour différentes raisons dont la distribution du pouvoir, les EFE ont à développer un rapport scriptural et de preuves à la profession. De fait, divers acteurs (secrétaire, direction, orthopédagogue, etc.) leur rappellent constamment l'importance de consigner par écrit toute intervention auprès d'un élève, surtout ceux en difficulté. Les EFE en deviennent convaincues lorsque les parents et même les élèves demandent des comptes, des justifications. Elles cumulent donc, comme leurs collègues, les preuves qui étayent leur jugement pour limiter les possibilités de contestation, en particulier lors de la remise des bulletins scolaires ou lors des décisions prises concernant le passage ou non d'un élève vers le niveau suivant. Elles prennent beaucoup de notes et les déposent dans les dossiers individualisés des élèves, ce qu'elles n'ont jamais fait auparavant.

Cette observation va de pair avec une autre : le système qu'elles ont jadis connu les (con)sacre comme des expertes au terme de leur formation initiale, nous apprennent-elles. Après leur formation initiale, il n'y avait pas d'attentes de développement professionnel continu. Depuis qu'elles travaillent au Québec, les EFE sont constamment confrontées à de nombreuses offres de formation, à l'obligation d'en suivre certaines, à des rencontres d'équipes-cycles animées par les conseillers pédagogiques pour questionner et uniformiser les pratiques, etc. N'ayant jamais eu à réfléchir de manière critique à leur agir professionnel, elles disent avoir beaucoup de difficulté à répondre aux attentes inhérentes à la supervision pédagogique dont est responsable l'équipe de direction; elles peinent à définir un plan d'actions pour s'améliorer, n'ayant pas de repères pour le faire, et à cette difficulté s'ajoutent la crainte d'être jugées incompetentes, d'être même sanctionnées.

FA J'avais de petits cas ... mais je ne savais pas quoi faire; j'avais peur de me diriger vers la direction; je me dis « qu'est-ce qu'il va penser de moi? » ... même si la directrice-adjointe me croisait « alors comment ça va? »; automatiquement je dis « tout va bien » ... c'est comme cela que ça fonctionnait dans ma tête; ça a changé un tout petit peu, mais jusqu'ici, j'ai encore cette réticence-là. (EG5 593-603)

L'exigence de professionnalisation au Québec vient avec la reconnaissance d'une plus grande autonomie que ce que les EFE ont vécu dans leur pays d'origine. Au début de leur processus d'intégration, celle-ci est vécue difficilement car les pairs, entre autres, semblent les laisser se débrouiller seules, alors qu'en perte importante de repères, elles cherchent des consignes précises, des procédures à appliquer, et ce, sans les trouver sous leur aspect formel : « j'attends toujours des informations, qu'on me donne des directives; c'est comme ça chez nous » (EG2 RE 508-511). Rebiha évoque ici une

conception relativement applicationniste au métier qui est valorisée dans leur société d'origine : les exigences envers les enseignants étant centrées sur l'obéissance aux règles institutionnelles, aux normes officielles des programmes d'enseignement, aux hiérarchies, et aux livres théoriques de référence pour la présentation des leçons. Leurs nouveaux collègues ne pensent pas à leur dire quelles sont les ressources à leur disposition (par exemple, le budget de classe), et les EFE n'osent pas exprimer leurs besoins à cet égard. Ainsi, l'une des EFE explique avoir payé pendant une année durant les photocopies destinées à ses élèves. En fait, c'est auprès du concierge et de la secrétaire de l'école qu'elles disent avoir découvert la plupart des ressources accessibles, de même que les clés des procédures organisationnelles et administratives nécessaires à la compréhension du fonctionnement quotidien. Par exemple, c'est souvent auprès du concierge qu'ils apprennent qu'ils ont de la surveillance d'élèves à faire en dehors de la classe, une activité dévolue aux adjoints d'enseignement dans leur pays d'origine. Se faire apprécier de ces acteurs, qui leur apparaissent moins menaçants pour leur image de compétence, constitue même une stratégie qui se diffuse lors des activités prévues dans le cadre du programme d'insertion à la commission scolaire.

RE Ce qui m'a le plus aidée, c'était la secrétaire; [lors de l'activité du programme d'insertion professionnelle en début d'année scolaire] on m'a donné la ficelle « si tu t'entends avec la secrétaire... »; c'était vrai!

Q. Qui vous a dit cela?

RE Tout le monde, même à la commission scolaire on le disait.

AN La secrétaire et le concierge d'habitude.

RE Oui.

AN Deux personnes qui sont vraiment importantes, plus que le directeur.

RE Si vous êtes aimé par ces deux personnes, si vous arrivez à sympathiser avec ces deux-là, tout fonctionnera bien. (EG1 763-772)

Les informations précieuses que les EFE obtiennent du concierge et de la secrétaire leur permet de développer graduellement l'autonomie attendue des enseignants dans leur nouveau contexte de travail.

DISCUSSION CONCLUSIVE : DES INTERACTIONS AU TRAVAIL QUI PERMETTENT D'ADOPTER LES CONVENTIONS LOCALES

L'originalité de notre contribution tient à l'aménagement d'un contexte d'enquête qui a permis de saisir, de manière processuelle, comment se transforment certaines des représentations des EFE pour qu'elles soient plus ajustées à leur nouvel environnement de travail. Ainsi, en plus des travaux documentant les conceptions héritées de leur pays d'origine qui se posent en obstacle lors de leur intégration dans un nouveau milieu de travail (par

exemple, Duchesne, 2008), ou qui exposent la non adéquation entre leurs manières de voir les choses et les prescriptions ministérielles (par exemple, Provencher et coll., 2016), nous avons pu mettre en relief comment évoluent leurs représentations vers un savoir enseigner pertinent, i.e. viable dans leur nouvelle écologie professionnelle. Comme on l'a vu, tout type d'interaction devient un moteur de l'apprentissage de nouveaux référentiels professionnels. À son tour, cet apprentissage contribue à la régulation des représentations et donc des manières de faire des EFE, ce qui participe à un processus plus large de resocialisation dans les situations concrètes de travail (Demazière et coll., 2019). Dans cette optique, nous souhaitons revenir sur les personnes concernées en relation avec leur position institutionnelle ainsi que sur les conventions qu'elles contribuent à reproduire.

Ce qui étonne dans les résultats présentés, c'est le rôle différencié et inattendu joué par certains acteurs dans la socialisation des EFE. Alors qu'on aurait pu anticiper une part active des pairs enseignants dans cette intégration, nos travaux mettent en lumière le contraire, sauf en ce qui concerne des exigences quant à des activités à caractère social et récréatif, donc en marge de l'enseignement. Comment le comprendre? Il est loisible de penser que les EFE ne sont pas considérées par leurs pairs comme des novices, car elles ont une expertise reconnue procurée par une formation disciplinaire et des années de pratique pour la plupart. Il s'agit peut-être de la raison pour laquelle leurs pairs ne semblent pas entrer en interaction avec elles pour ce qui est de leurs manières d'enseigner, participant peu à l'ajustement des dimensions du métier qui se concrétisent en salle de classe. En ce sens, les pairs contribuent à reconduire cette convention implicite selon laquelle chacun fait ce qu'il veut une fois sa porte de classe fermée (Perrenoud, 2012). Mais leurs façons de contribuer à la socialisation des EFE sur d'autres plans permettent à celles-ci de redéfinir l'enseignement selon de nouvelles frontières : alors que dans leur pays d'origine, enseigner consiste globalement à donner cours alors qu'au Québec, enseigner implique un ensemble d'activités relationnelles hors classe, sans lien avec la formation initiale et l'expertise qu'elle sacralise. Cette partie du savoir enseigner ne s'acquière en conséquence qu'au cœur même des situations de travail.

Ce qui étonne également, c'est le rôle joué par des acteurs périphériques tels que la secrétaire et le concierge d'école dans l'intégration des EFE; ils les initient à tous ces petits détails du quotidien qui font que tout « roule rondement », que chaque acteur joue le rôle qui lui est dévolu dans un ensemble d'activités coordonnées qui permettent la production de l'enseignement (Becker, 1986). Le fait d'avoir délégué une partie du rôle de socialisation au métier à ces acteurs semble même reposer sur une convention élargie, puisque circule dans la sagesse populaire des écoles et même dans les sphères administratives des commissions scolaires qu'il faut savoir sympathiser

avec eux pour une intégration réussie. Ce sont donc les interactions avec la secrétaire et le concierge qui amènent encore là les EFE à redéfinir le métier selon de nouvelles frontières : enseigner, en contexte québécois, signifie également assumer des responsabilités en dehors des heures de classe (surveillances, récupération, etc.) et mettre en œuvre un ensemble de procédures administratives pour documenter rigoureusement ses interventions auprès des élèves, ce qui participe à revoir son rôle en termes d'interventions différenciées. Ce sont pour les EFE de nouveaux repères à construire, à tout le moins pour les participantes à nos recherches qui ont un bagage socioprofessionnel similaire entre elles et très différent de celui des enseignants formés au Québec. À ce titre, l'approche interactionniste qui a guidé l'ensemble de ce travail aura permis d'élargir l'étendue de l'analyse en montrant, entre autres choses, que le travail identitaire des EFE à l'étude passe aussi par des stratégies relationnelles, réfléchies ou non, qui vont au-delà des contacts professionnels qu'elles entretiennent avec leurs pairs (Smit et coll., 2008).

Toujours au nombre des résultats d'enquêtes, pointons le rôle prépondérant joué par les profanes. Si les partenaires professionnels des EFE sont porteurs des conventions de la profession, par exemple les orthopédagogues qui participent à l'ajustement de leur savoir enseigner en relation avec le développement d'un enseignement plus différencié, il s'avère que ce sont les destinataires du service qui participent le plus activement aux régulations contribuant ainsi à leurs ajustements. De fait, les élèves et leurs parents sont les plus rapides dans l'action socialisante, particulièrement au travers des sanctions qu'ils mettent en œuvre lorsque les EFE enfreignent les conventions partagées implicites (Becker, 1982/2006). Du côté des élèves, les protestations sont telles que le travail en situation est carrément empêché; du côté des parents, les plaintes peuvent fragiliser l'image d'exemplarité professionnelle que les EFE veulent garder auprès de leurs hiérarchies, en particulier dans le contexte de leur période probatoire. Ainsi, ils n'ont d'autres choix que de s'aligner rapidement (i.e., d'adopter les conventions locales) puisque ces profanes ont un pouvoir important sur leur intégration dans les écoles montréalaises.

Enfin, reste à éclairer le rôle joué par les directions d'école dans cette écologie professionnelle. Elles positionnent tous les enseignants dans une logique de prise en charge de leur développement professionnel, nécessitant qu'ils ciblent des défis et se donnent des moyens de les relever. S'inscrire dans une telle démarche est très valorisé dans les écoles québécoises, notamment par les formes d'organisation qui encadrent la production de l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Mais les directions se heurtent aux rapports très verticaux que les EFE ont l'habitude d'entretenir avec leurs hiérarchies, à l'importance qu'ils accordent au fait de leur renvoyer une image

professionnelle irréprochable. Elles tentent parfois de contourner cette situation problématique en interpellant un conseiller pédagogique pour une intervention ciblée. Cependant, cette action ne se révèle pas souvent féconde, dans l'optique d'aider les EFE à s'inscrire dans une démarche de réflexivité critique vis-à-vis leurs manières d'enseigner, soit une métacompétence constituant l'orientation dominante de la formation initiale (Correa Molina et coll., 2010). De fait, les conseillers pédagogiques, qui n'ont aucun pouvoir de sanction au Québec, sont associés par les EFE aux inspecteurs connus dans leur pays d'origine qui eux détenaient un pouvoir tel qu'ils pouvaient mettre fin à une carrière suite à une observation en classe. Puisqu'ils définissent la situation de cette manière, là encore, il leur paraît inconcevable d'avouer des difficultés pour recevoir de l'aide. Il s'agit peut-être là d'un savoir à construire entièrement pour plusieurs EFE et qui nécessite du temps et probablement une situation professionnelle plus stable (poste permanent), ce que nous n'avons pu documenter puisque les participantes étaient encore dans une période d'insertion professionnelle.

Ainsi, dans ce réseau d'influence mutuelle dans lequel elles s'intègrent, leur participation aux activités collectives et les sanctions dont elles font au départ l'expérience dans les écoles québécoises conduisent les EFE à reconsidérer le métier selon de nouvelles frontières et à adopter puis reproduire les conventions locales, afin que leur savoir enseigner soit plus ajusté au nouveau contexte. Bien sûr, l'étendue de ces nouvelles frontières et l'importance des ajustements qu'elles doivent faire pour agir de manière pertinente dans leur nouveau contexte de travail sont fonction du degré de proximité entre les conventions professionnelles dans leur pays d'origine et celles privilégiées au Québec. Nos participantes ont tous été socialisés dans des pays qui se démarquent de manière importante en termes de représentations opératoires dans le milieu de l'enseignement, ce qui ne serait peut-être pas le cas d'EFE en provenance de l'Amérique latine par exemple. Néanmoins, ce qui frappe par rapports aux résultats de notre étude et qui devrait être l'objet d'une réflexion à l'échelle du système scolaire, et plus largement de la société, c'est la forte pression à l'alignement. Dans une société qui se dit ouverte à l'autre, la possibilité de faire les choses autrement, de contribuer activement en important un bagage d'expériences construit ailleurs, semble bien mince.

NOTES

1. Nous ne distinguons pas métier et profession, par cohérence avec la tradition théorique dans laquelle nous inscrivons nos travaux.
2. Données internes de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
3. Communication personnelle avec la Direction de l'une des trois commissions scolaires situées sur l'Île de Montréal, décembre 2018.
4. Propos rapportés par le journal *Le Devoir* du 8 février 2019. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/547311/quebec-annule-18000-dossiers-d-immigration>

5. Façon de référer aux participantes dans les extraits de verbatim présentés dans la section sur les résultats.
6. Façon de référer aux entretiens de groupe dans les extraits de verbatim présentés dans la section sur les résultats de recherche. EG1 = 1er entretien de groupe; EG2 = 2e entretien de groupe; etc.

RÉFÉRENCES

- Baszanger, I. (1986). Les maladies chroniques et leur ordre négocié. *Revue française de sociologie*, 27(1), 3–27.
- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151–165.
- Becker, H. S. (2013). *What about Mozart, What about Murder*. University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (1986). *Doing things together*. Northwestern University Press.
- Becker, H. S. (1982/2006). *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad.) (2e édition). Flammarion.
- Bertheleu, H. (2012). Discriminations et relations interethniques : quelques remarques. Dans R. Guyon (dir.), *Des différences (im)pertinentes. Diversité. Ville école intégration diversité enjeux*, 168, 31–36.
- Boden, D. (1990). People are talking: Conversation analysis and symbolic interaction. In H. S. Becker et M. M. McCall (Eds.), *Symbolic interaction and cultural studies* (pp. 244–274). University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2–3.
- Bucher, R. et Strauss, A. (1961). Professions in process. *American Journal of Sociology*, 66(4), 325–334.
- Charara, Y. et Morrisette, J. (2018). Les dispositifs d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec : un état de la question éclairé par la littérature internationale. Dans A. Manço et J. Gatugu (dir.), *Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs* (p. 183–198). L'Harmattan.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf>
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et Francophonie*, 38(2), 135–154.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation. Domaines et approches*. Armand Colin.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61–83.
- Demazière, D., Morrisette, J. et Zune, M. (2019). *La socialisation professionnelle au cœur des situations de travail*. Octarès.
- Demazière D. et Gadéa C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents, nouveaux défis*. La Découverte.
- Deters, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. (2018). *Autorisation d'enseigner en formation générale et professionnelle et autres documents délivrés pour les années scolaires 2014-2015 à 2016-2017*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/18-34_Diffusion.pdf
- Dubar, C. (1998). *La socialisation* (2^e éd.). Armand Colin.

- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif* (2e édition). Armand Colin.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–24.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119–139.
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95–115.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France.
- Institut de la statistique du Québec. (2018). *Tableau statistique canadien*, 16(2), 106 p. Québec : Gouvernement du Québec.. http://www.bdsi.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01662FR_TSC2018M07F00.pdf
- Gravelle, F. (2018). Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : diffusion de stratégies efficaces. *Revue enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 216–226.
- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/38176>
- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 4–5.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. PUF.
- Laghzaoui, G. A. (2011). *Paroles d'immigrants! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique* [Thèse de doctorat, Simon Fraser University]. <http://summit.sfu.ca/item/11706>
- Morrisette, J. et Demazière, J. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec. Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95–106. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrisette_Alterstice8%281%29
- Morrisette, J. (2011a). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7–32. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(3\)/RQ_29\(3\)_Morrisette.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(3)/RQ_29(3)_Morrisette.pdf)
- Morrisette, J. (2011b). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 38–59. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(1\)/RQ_30\(1\)_Morrisette.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Morrisette.pdf)
- Morrisette, J., Diéhiou, S. B. M. et Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>
- Mujawamariya, D. (2008). Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants de sciences de race noire en milieu francophone ontarien : un pattern singulier? Dans L. Portelance et coll. (dir.) *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 145–161). PUL.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est

enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56-87.

Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans M. Altet et coll. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 211-237). De Boeck Supérieur.

Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 1(11), 41-45.

Provencher, A., Lepage, M. & Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et Profession*, 24(1), 16-28.

Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4, 235-252.

Smit, B. & Fritz, E. (2008). Understanding teacher identity from a symbolic interactionist perspective: Two ethnographic narratives. *South Africa Journal of Education*, 28, 91-101.

Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Little, Brown and Company.

Wang, T. (2002). Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools (Ontario). *Dissertation Abstracts International*, 63(12), 4184. UMI No. 765122401

JOËLLE MORRISSETTE est professeure titulaire à l'Université de Montréal.
joelle.morrisette@umontreal.ca

SÉBASTIEN ARCAND est professeur titulaire à HEC Montréal.
sebastien.arcand@hec.ca

BEN DIÉDHIOU est professeur à l'Université du Québec à Montréal.
diedhiou.serigne_ben_moustapha@uqam.ca

SAÏDOU SÈGUÉDA est coordonateur au RAC - Enseignants formés à l'extérieur du Canada.
reconnaissance-efe@scedu.umontreal.ca

JOËLLE MORRISSETTE is a full professor at Université de Montréal.
joelle.morrisette@umontreal.ca

SÉBASTIEN ARCAND is a full professor at HEC Montréal.
sebastien.arcand@hec.ca

BEN DIÉDHIOU is a professor at Université du Québec à Montréal.
diedhiou.serigne_ben_moustapha@uqam.ca

SAÏDOU SÈGUÉDA is a coordinator at RAC - Enseignants formés à l'extérieur du Canada.
reconnaissance-efe@scedu.umontreal.ca

DÉCROCHAGE SCOLAIRE : LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANTS PEUT-ELLE L'EMPORTER CONTRE LE QUOTIENT INTELLECTUEL?

CARMEN-ÉDITH BELLEÏ-RODRIGUEZ *Université de Sherbrooke*

SERGE LARIVÉE *Université de Montréal*

JULIEN MORIZOT *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Le Québec détient le plus haut taux de non-diplomation au Canada. Les conséquences individuelles et sociales sont nombreuses, ayant des répercussions à très long terme. Bien qu'un faible quotient intellectuel (QI) soit un facteur de risque important du décrochage scolaire, certains facteurs pourraient moduler cette relation. L'objectif de l'étude est d'examiner l'effet modérateur de la relation élève-enseignants sur le lien entre le QI et le décrochage scolaire à l'aide des données provenant de l'étude Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA). Selon les analyses de régression logistique, le score de QI contribue à prédire le décrochage scolaire. Cependant, la relation élève-enseignants ne contribue pas au modèle de prédiction et ne modère pas l'association entre le QI et le décrochage scolaire.

SCHOOL DROPOUT: CAN THE STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP WIN OUT OVER IQ?

ABSTRACT. Quebec has the highest non graduation rate in Canada. The personal and social consequences are numerous, with long term repercussions. Even if a low intelligence quotient (IQ) is an important risk factor of school dropout, some factors may influence this association. The purpose of this study is to investigate the moderating effect of the student-teacher relationship on the association between the IQ and school dropout using the data of the SIAA (Stratégie d'Intervention Agir Autrement) study. The logistic regression analyzes confirmed that the IQ score contributes in predicting school dropout. However, the results suggest that warm or conflicting student-teacher relationships have no contribution to the prediction model and do not moderate the link between IQ and school dropout.

Au Québec, l'abandon scolaire (ou le décrochage scolaire) représente un problème important en raison des conséquences engendrées pour l'individu et la société (Conseil Canadien sur l'Apprentissage, 2005, 2009). Une meilleure compréhension du phénomène est essentielle pour développer des stratégies permettant d'augmenter la proportion d'élèves obtenant leur diplôme d'études secondaires. Même si la littérature suggère qu'un faible quotient intellectuel (QI) est un des principaux facteurs de risque de décrochage scolaire (Bergman

et coll., 2014; Janosz, 2000; Leclerc et coll., 2010; Zettergren et Bergman, 2014), il est difficile d'intervenir sur le QI étant donné sa relative stabilité à partir de 7 ans (Larivée, 2008; Mackintosh, 2004; Moffitt et coll., 1993). L'étude d'autres facteurs modérateurs est donc d'autant plus importante. Une relation élève-enseignants positive contribue à la réussite scolaire d'un élève et permet d'éviter qu'il abandonne ses études secondaires (Allen et coll., 2013; Davis, 2006; Fallu et Janosz, 2003; Lacroix et Potvin, 2009; Poirier et coll., 2013; Tinto, 1975). Dans cette étude, cette relation est étudiée en tant que variable modératrice du lien entre le QI d'un élève et le décrochage scolaire.

DÉCROCHAGE SCOLAIRE : DÉFINITION ET PRÉVALENCE

Au Québec, la définition du décrochage scolaire (ou abandon scolaire) proposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) implique qu'un individu ne soit pas inscrit dans une institution scolaire et qu'il n'ait pas de diplôme d'études secondaires en sa possession (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2003).

Le taux de décrochage scolaire au Québec occupe le premier rang parmi les provinces canadiennes (Statistiques Canada, 2021). Ce taux a été évalué à 21,9 % en 1999, puis à 14,1 % en 2014. Sa décroissance est plus importante depuis les années 2007-2008 : il a diminué de 6,7 % en 10 ans (MELS, 2019). Il est toutefois difficile d'établir un portrait des facteurs ayant influencé cette diminution. Une méta-analyse effectuée par le MELS a étudié les programmes de prévention du décrochage scolaire au Canada de 1990 à 2001 (Abrami et coll., 2008), soit avant la réduction du taux de décrochage scolaire mentionnée ci-haut. Seul 3 % de ces programmes incluent des caractéristiques institutionnelles, soit celles propres au milieu scolaire (i.e. personnel, climat, état des lieux).

Les conséquences négatives associées au décrochage scolaire sont nombreuses. Par exemple, on observe un risque plus élevé de présenter des problèmes de santé physique et mentale, de recourir à des services d'aide sociale ou de chômage, ainsi que d'avoir un revenu plus faible. L'échec scolaire risque également d'exacerber la consommation de drogues et les comportements antisociaux (Hawkins et coll., 1992). Bref, le décrochage scolaire a un coût élevé pour la société (Conseil Canadien sur l'Apprentissage, 2005, 2009).

MODÈLES THÉORIQUES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Selon Tinto (1975), le décrochage scolaire est associé à des facteurs internes et externes. Pour que l'élève persiste à l'école, l'ensemble des deux types de facteurs doit être minimalement développé ou positif. Les facteurs internes sont l'intelligence, le rendement et l'engagement scolaires. Les facteurs externes sont l'intégration des élèves auprès des pairs et de l'école, ainsi que les

caractéristiques du milieu, dont au premier chef la relation élève-enseignants. Celle-ci joue un rôle plus important pour les élèves avec des facteurs internes faibles. En fait, une relation élève-enseignants négative avec un élève très engagé au niveau académique n'augmente pas significativement son risque d'abandon. Par contre, s'il présente des facteurs personnels faibles, cette relation peut être déterminante dans sa décision de persister ou non à l'école.

Un modèle regroupant plusieurs types de facteurs associés au décrochage scolaire a été développé par Janosz et coll. (2010) lors de la campagne de sensibilisation *Stratégie d'Intervention Agir Autrement* (SIAA) mise en place dans toutes les régions du Québec de 2002 à 2008. Les principaux facteurs associés à l'abandon scolaire comprennent quatre catégories (Janosz, 2000) : institutionnels, familiaux, interpersonnels et individuels. Les facteurs institutionnels sont le nombre d'élèves, la communication école-parents (Janosz, 2000), le climat, les pratiques éducatives et les modalités pédagogiques (Fortin et coll., 2013; Gottfredson et coll., 1993; Janosz, 2000). Les facteurs familiaux sont le statut social des parents, leur niveau d'études et d'implication scolaire, le système d'encadrement, le nombre d'enfants (Janosz, 2000), ainsi que la relation parents-enfant (Fortin et coll., 2013; Janosz, 2000). Les facteurs interpersonnels sont le rejet par les pairs, l'affiliation à des pairs décrocheurs, ainsi que les relations élève-enseignants (Janosz, 2000). Les facteurs individuels sont le sexe, l'échec scolaire, une faible motivation (Fortin et coll., 2013; Janosz, 2000), des difficultés disciplinaires et d'absentéisme, la consommation de tabac / psychotropes, et une faible estime de soi (Janosz, 2000). Selon Fallu et Janosz (2003), on accorde de plus en plus d'importance non seulement à l'influence des pairs, mais aussi à la relation élève-enseignants. L'influence scolaire des pairs est aussi incluse dans la présente étude.

INTELLIGENCE, RÉUSSITE ET DÉCROCHAGE

Une définition commune de l'intelligence a été élaborée lors d'une collaboration de 52 chercheurs. Selon la déclaration des 52, l'« intelligence est une aptitude mentale très générale qui implique notamment l'habileté à raisonner, à planifier, à résoudre des problèmes, à penser abstraitement, à bien comprendre des idées complexes, à apprendre rapidement et à tirer profit de ses expériences » (Gottfredson, 1997/2006). On considère que l'intelligence représente l'un des nombreux traits latents qui caractérisent un individu et qui contribue à définir son identité (Gottfredson et Saklofske, 2009).

Le facteur « g » réfère à l'aptitude intellectuelle générale qui sous-tend l'effort cognitif, un prédicteur important de la réussite scolaire (Gottfredson, 1997; Spearman, 1904). Ce facteur peut être mesuré sous la forme d'un score de QI, notamment à l'aide des Matrices progressives de Raven, un outil d'évaluation non-verbal du QI (Larivée, 2007; Raven, 2000) considéré comme une des meilleures mesures du facteur « g », et est peu, voire pas influencé par les

facteurs culturels et socioéconomiques (Mackintosh, 2004; Raven, 2000). En outre, une étude internationale étendue dans 56 pays relativement développés observe une corrélation entre le QI et les habiletés en mathématiques, en compréhension de lecture et en sciences (Lynn et Mikk, 2009).

Le QI est associé au niveau d'études atteint, au type d'emploi occupé, au potentiel de rétablissement lors de problèmes de santé, à la résilience et au bien-être général (Gottfredson et Saklofske, 2009; Larivée et Sénéchal, 2016). Le QI présente une relative stabilité vers sept ans (Larivée, 2008; Mackintosh, 2004; Moffitt et coll., 1993), stabilité qui paraît plus importante chez les individus ayant un QI faible que chez ceux qui ont un QI moyen ou élevé (Schneider et coll., 2014). Bien que le rendement scolaire soit notamment corrélé au statut socio-économique, à la personnalité et aux conduites adaptatives d'un élève, lorsqu'on contrôle pour le QI, la force de ces corrélations diminue significativement (Leclerc et coll., 2010). L'intelligence perçue par un individu et sa confiance en ses habiletés influencent aussi le rendement scolaire au-delà du QI réel (Chamorro-Premuzic et Furnham, 2006). De plus, la confiance en ses habiletés est influencée par la qualité de la relation avec ses enseignants (Hamre et coll., 2013). Ainsi, un élève aurait un sentiment de compétence plus élevé lorsqu'il perçoit positivement ses relations.

RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANTS

La relation élève-enseignants est étroitement liée à l'abandon scolaire (Poirier et coll., 2013). Certaines caractéristiques de l'enseignant sont associées au décrochage scolaire, telles que le fait d'offrir un faible soutien, une faible implication ou peu de disponibilité aux élèves (Lacroix et Potvin, 2009). Ces caractéristiques représentent des facteurs de risque plus importants pour les garçons que les filles (Fortin et coll., 2004; Lessard et coll., 2004). On aura compris qu'une relation élève-enseignants négative peut exacerber le risque de décrochage scolaire d'un élève (Tinto, 1975) et qu'une relation positive peut contribuer à réduire ce risque (Fallu et Janosz, 2003) de façon plus importante chez un élève à risque d'abandon scolaire. Une relation positive augmente non seulement la motivation, mais aussi le sentiment de compétence et le rendement académique (Allen et coll., 2013; Vallerand et coll., 1997). Un élève avec une perception positive de ses relations tend à présenter un niveau supérieur de motivation et à recevoir un score d'habiletés académiques plus élevé par ses enseignants (Davis, 2006). En fait, des schèmes relationnels élève-enseignants positifs ont un effet direct sur le comportement de l'élève en classe. Plusieurs auteurs soulignent même que la motivation face à la persévérance scolaire est plus importante que le rendement académique (Fan et Wolters, 2014; Vallerand et coll., 1997). Ainsi, pour prévenir le décrochage scolaire, il devient important de centrer l'intervention sur la motivation d'un

élève et de miser sur le développement d'une relation élève-enseignants positive. Dans le cadre de leur étude, Fan et Wolters (2014) considèrent la motivation en tant que facteur intrinsèque résultant des croyances et des attentes vis-à-vis une activité. Ces croyances et ces attentes modulent le plaisir et l'intérêt quant à cette activité, ainsi que le sentiment d'auto-efficacité et les comportements d'engagement d'un élève. Nous pensons que si la motivation influence l'abandon scolaire au-delà du rendement, il est possible que cette relation existe aussi au-delà du QI, qui est associé au rendement scolaire de façon robuste. En outre, cet effet renvoie aussi à l'effet Pygmalion, qui réfère au fait que les croyances d'un enseignant quant aux habiletés d'un enfant sont perceptibles (consciemment ou pas) par l'enfant et influencent ses attentes face à ses propres capacités, et donc sa performance scolaire (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Enfin, la perception de l'élève de ses relations élève-enseignants est plus importante que ses caractéristiques objectives (Davis, 2006; Rousseau et coll., 2009; Vallerand et coll., 1997).

RATIONNEL DE L'ÉTUDE

Puisqu'il est établi que le QI est relativement stable vers 7 ans et qu'il fait partie des principaux facteurs de la réussite scolaire, il est important d'identifier des facteurs modérateurs de l'association entre le QI et les risques de décrocher. Depuis plusieurs années, la relation élève-enseignants est incluse parmi les variables prédictives de plusieurs études, mais il semble qu'elle soit plus rarement associée au QI. Cette relation peut moduler le risque d'abandon scolaire, il est pertinent de vérifier si son effet s'étend jusqu'à la modulation du lien entre le QI et le décrochage scolaire. Comme le QI est inversement associé à l'abandon scolaire et qu'il est d'autant plus stable lorsqu'il est faible, il est essentiel de mieux comprendre les facteurs pouvant contribuer à la réussite scolaire des élèves au-delà de l'influence du QI. Un meilleur soutien des jeunes ayant un faible QI risque de réduire les conséquences majeures associées à l'abandon scolaire.

L'objectif de cette étude est donc de déterminer si la relation élève-enseignants tel que perçue par l'élève permet de modérer le lien entre le QI des élèves et le décrochage scolaire de ces derniers au-delà de l'influence connue de certaines variables contrôles (sexe, investissement scolaire des amis et rendement scolaire).

L'hypothèse est que la relation élève-enseignants modère négativement l'association entre le QI des élèves et le décrochage scolaire de ces derniers; conséquemment, un élève avec un QI faible a plus de chances d'obtenir son diplôme d'études secondaires s'il a une relation positive avec ses enseignants.

MÉTHODE

Procédure et participants

Les données proviennent de l'étude SIAA (Janosz et coll., 2010) ayant pour objectif d'évaluer l'effet d'une campagne de prévention du décrochage scolaire sur la réussite des élèves ainsi que la capacité des écoles à offrir une éducation optimale, de mieux comprendre la complexité du contexte entourant le décrochage scolaire et de développer des solutions adaptées. Selon les auteurs de l'étude, le taux de réussite scolaire ne peut augmenter qu'avec le niveau de potentiel éducatif d'une école, donc son habileté à répondre aux besoins académiques des élèves selon ses caractéristiques particulières.

La collecte de données annuelle a été menée sur une période de six ans. Certaines données ont été colligées une seule fois par élève (e.g. le score de QI), alors que d'autres l'ont été chaque année, sauf lorsque le contexte l'en empêchait. L'échantillon de 67 286 élèves provenant de 66 écoles secondaires défavorisées fait partie de deux cohortes. Ces écoles réparties à travers le Québec ont un Indice de Milieu Socio-Économique (IMSE) de 8, 9 ou 10 (Janosz et coll., 2010). L'IMSE, dont la valeur varie de 1 à 10, est le seul critère de sélection des écoles (Janosz et coll., 2010). Il a été calculé en tenant compte de la proportion de parents présentant certaines caractéristiques dans un secteur donné, telles que leur niveau d'inactivité et de la sous-scolarisation maternelle (MELS, 2021). L'inactivité réfère à l'inactivité économique, soit au fait de ne pas travailler au cours de l'année précédant la période de calcul de l'IMSE alors que la sous-scolarisation maternelle signifie que la mère n'a pas terminé sa scolarité secondaire ou qu'elle n'a pas de diplôme à 19 ans (MEQ, 2003).

L'échantillon de l'étude provient d'une sélection aléatoire de 5 000 élèves d'une même cohorte pour des raisons de disponibilité des données : les données de la cohorte précédente n'ont pas été colligées à cause d'une grève générale du personnel enseignant. Cet échantillon est constitué de 2 433 (48,7 %) garçons et de 2 567 (51,3 %) filles. Les données sur l'abandon scolaire proviennent des données gouvernementales officielles. Les autres données ont été colligées à l'aide de questionnaires distribués en classe par des enseignants et des auxiliaires de recherche ayant reçu une formation appropriée (Janosz et coll., 2010).

Mesures

Variables contrôles. Les variables contrôles ont été mesurées avec le *Questionnaire psychosocial sur l'intégration sociale et personnelle des élèves* auprès des élèves en troisième année du secondaire (15 ans). Celles-ci sont le sexe (garçon = 1), l'investissement scolaire des amis ainsi que le rendement scolaire. À partir du *Questionnaire psychosocial sur l'intégration scolaire et sociale des élèves* (Janosz et

coll., 2010), l'investissement scolaire des amis a été mesuré à l'aide d'une échelle de type Likert, divisée en deux sous-échelles : *investissement scolaire positif des amis* ($\alpha = 0,7595$) et *investissement scolaire négatif des amis* ($\alpha = 0,6003$). Le rendement scolaire est mesuré à l'aide de deux items combinés des moyennes des notes auto-révlées en français et en mathématiques ($\alpha = 0,6352$).

Variable prédictrice. Le QI des élèves a été mesuré en première année du secondaire (13 ans) à l'aide des *Matrices progressives de Raven* (Raven et coll., 1998; Raven, 2000), une mesure robuste de l'intelligence académique (Mackintosh, 2004). Cet outil est constitué de 60 items divisés en cinq sections de 12 items chacune. Le niveau de difficulté augmente d'un item à l'autre de chaque section, ainsi que d'une section à l'autre. Un score entre 1 et 60 est obtenu selon le nombre de réponses choisies correctement. Puisque les participants sont âgés de plus de 7 ans (environ 13 ans), une seule mesure du QI est nécessaire, dont la cohérence interne est de 0,92.

Variable modératrice. La qualité de la relation élève-enseignants perçue par l'élève a été mesurée à l'aide du *Questionnaire psychosocial sur l'intégration sociale et personnelle* auprès des élèves en troisième année du secondaire (15 ans). Ces échelles proviennent du *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS), instrument développé en 1991 (Pianta, 1999), puis ajusté, normalisé et modifié par plusieurs auteurs jusqu'en 2003 (Fallu et Janosz, 2003; Janosz et coll., 2010; Larose et coll., 1999; Pianta et Steinberg, 1992). Le questionnaire est maintenant divisé en deux échelles; la première, constituée de six items, mesure les relations chaleureuses élève-enseignants ($\alpha = 0,8226$). La seconde, constituée de sept items, mesure les relations conflictuelles élève-enseignants ($\alpha = 0,8717$).

Variable critère. L'information sur le décrochage scolaire est tirée des données officielles du MELS, en vérifiant si l'élève est inscrit à l'école ou s'il a obtenu un diplôme après la cinquième année du secondaire (17 ans). Dans le cas contraire, il est considéré « décrocheur ». Il existe une mesure cumulative par année; elle tient compte de tous les élèves d'une seule cohorte, même s'ils ont décroché une ou plusieurs années auparavant. Dans notre étude, cette variable est mesurée au troisième temps de mesure, lorsque les élèves avaient 17-18 ans (secondaire 5). Dans le sous-échantillon utilisé, 21,4 % des participants font partie du groupe des décrocheurs, dont 59,4 % de garçons et 40,6 % de filles.

Stratégie analytique

Le modèle longitudinal présenté est composé de variables continues, à l'exception du sexe et du décrochage scolaire (dichotomique). Les données sont analysées à l'aide de la régression logistique, où on évalue la probabilité de faire partie d'un groupe ou l'autre d'une variable critère dichotomique en fonction de variables indépendantes continues. Les données seront donc incluses dans l'analyse dans l'ordre suivant : variables contrôles, variable

prédictrice, variable modératrice, puis variable modératrice en interaction avec la variable critère. Deux séries de régressions seront effectuées, selon les deux échelles des relations élève-enseignants.

Avant d'entamer les analyses principales, les données manquantes du sous-échantillon ont été évaluées. Parmi les 5 000 sujets, un nombre important (1 220 élèves) présentait deux valeurs valides ou moins. Ils ont donc été supprimés, réduisant le sous-échantillon à 3 870 sujets. La proportion de données manquantes du sous-échantillon a diminué de 36,7 % à 21,7 % et le taux de décrochage scolaire, de 26,7 %, à 21,2 %. La proportion de filles et de garçons est restée similaire. Afin de pallier cette attrition, l'imputation multiple a été utilisée. Puisqu'il s'agit d'une méthode qui infère les données absentes à partir des données recueillies, un nombre important de données manquantes risque de réduire la précision de ces inférences (Zhang, 2003), d'où la suppression de données initiale, réduisant le biais des réponses estimées (Little et Rubin, 2014). Les données ont donc été imputées à l'aide du programme Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), avec la méthode de Monte Carlo par chaînes de Markov (MCMC). Une fois les données imputées, le taux de décrochage scolaire est de 21,4 % et la proportion de filles et de garçons du sous-échantillon demeure pratiquement identique (48,7 % de garçons et 51,3 % de filles).

RÉSULTATS

Exploration des données et vérification des postulats

Avant d'entamer les régressions logistiques, le respect de deux postulats souhaitables à ce type d'analyses, mais non obligatoires, a été vérifié. Le premier postulat, la normalité des distributions, n'est pas respecté selon les intervalles de confiance des distributions de données des variables. Toutefois, ce n'est pas conditionnel à la poursuite des analyses avec un grand échantillon (Desjardins, 2005). Par ailleurs, le deuxième postulat, la linéarité des résidus, ne peut être évalué car le logiciel SPSS ne permet pas d'effectuer le test de Kolmogorov-Smirnov avec des fichiers d'imputation. Le respect des postulats nécessaires à la régression logistique a aussi été évalué (Osborne, 2015). De façon générale, ils ont tous été respectés : les postulats d'indépendance et d'exhaustivité des catégories de la variable critère, de spécificité et de parcimonie (à l'exception du sexe et des relations chaleureuses avec les enseignants, qui sont tout de même maintenues dans le modèle, ce qui risque de réduire la généralisation des résultats), du nombre de sujets par prédicteurs, d'indépendance des observations et des erreurs de mesures, ainsi que de linéarité du Logit.

Relations chaleureuses avec les enseignants

La première série de régressions logistiques a été effectuée avec les échelles des relations chaleureuses avec les enseignants (voir Tableau 1). Selon les résultats, les effets simples des prédicteurs varient peu d'un modèle à l'autre. Les indices d'adéquation des modèles sont présentés au Tableau 1 et les résultats du modèle de régression logistique final, au Tableau 2.

TABLEAU 1. Modèles de régression logistique, relations chaleureuses avec les enseignants

	Classification correcte (%)		χ^2					
	Déc.	Total	Bloc	Sig.	Global	Sig.	LL	R2
Relations chaleureuses avec les enseignants								
Modèle 0 Effets à 0	,0	78,6						
Modèle 1 Contrôles	15,3	79,4	465,8 5	,000	465,85	,000	3552,36	,176
Modèle 2 QI	15,9	79,1	39,53	,000	505,37	,000	3512,83	,190
Modèle 3 RChal	15,8	79,0	4,33	,070	509,71	,000	3508,50	,191
Modèle 4 RChal*QI	16,0	79,0	0,97	,470	510,67	,000	3507,53	,191

NOTE. RChal = relations chaleureuses avec les enseignants; Déc. = groupe de décrocheurs; QI = quotient intellectuel; χ^2 = khi-carré, Sig. = niveau de signification du khi-carré, LL = -2 Log de vraisemblance, R2 = R carré de Nagelkerke.

NOTE. RChal = relations chaleureuses avec les enseignants; InvScolAmis = Investissement scolaire des amis; E.S. = Erreur Standard, QI = quotient intellectuel; Rapport de cote = Odds ratio, IC = Intervalles de confiance à 95 % des rapports de cote.

Dans le Modèle 2, le score de QI est ajouté. Le khi-carré du bloc est de 39,529 ($df = 1, p < 0,001$), donc la nouvelle variable incluse dans le modèle contribue à ce dernier de façon significative. Le khi-carré du modèle en entier, qui est de

505,374 (ddl = 4, $p < 0,001$) (voir Tableau 1), demeure significatif : il a donc bien distingué les non-décrocheurs des décrocheurs. Le test de Hosmer-Lemeshow ne soutient pas ces résultats, car le khi-carré est significatif; 17,324 (ddl = 8, $p < 0,05$). Ensuite, le pseudo R^2 indique que ce modèle explique 19,0 % de la variance dans les deux groupes de la variable critère. Le Modèle 2 explique donc 1,4 % ($\Delta \text{pseudo } R^2 = 0,014$) de variance supplémentaire par rapport au Modèle 1. Le résultat du $-2 \log$ de vraisemblance est inférieur au précédent ($\Delta LL = 39,529$), ce modèle est donc plus performant que le premier. Enfin, 79,1 % des sujets sont classés correctement, soit un taux plus faible qu'au Modèle 1 (voir Tableau 1). Toutefois, 15,9 % des décrocheurs sont classés correctement, ce qui représente une augmentation de 0,6 %. Encore une fois, même si le modèle est discriminant selon certains tests, ces dernières informations signifient le contraire.

Dans le Modèle 3, l'échelle des relations chaleureuses avec les enseignants est ajoutée. Le khi-carré du bloc est de 4,333 (dl = 1, $p = 0,070$), donc la nouvelle variable incluse dans le modèle ne contribue pas à ce dernier de façon significative. Puisque le khi-carré du modèle en entier est significatif, 509,706 (dl = 5, $p < 0,001$) (voir Tableau 1), il a été en mesure de bien distinguer les non-décrocheurs des décrocheurs. Ces résultats sont également soutenus par ceux du test de Hosmer-Lemeshow, car la valeur du khi-carré est de 16,616 (ddl = 8, $p = 0,053$). Ensuite, le pseudo R^2 indique que ce modèle explique 19,1 % de la variance dans les groupes de la variable critère, soit une augmentation de 0,1 %. Le résultat du $-2 \log$ de vraisemblance est inférieur à celui du Modèle 2 ($\Delta LL = 4,333$), donc le troisième modèle est plus performant que le précédent. Enfin, le modèle a été en mesure de classer correctement 79,0 % des sujets, soit presque le même pourcentage que dans les deux modèles précédents (voir Tableau 1). De plus, 15,8 % des décrocheurs ont été bien classés, ce qui représente une diminution de 0,1 % par rapport au modèle précédent. Ces résultats suggèrent que le modèle n'est pas plus discriminant que le précédent.

Finalement, dans le Modèle 4, le terme d'interaction entre les relations chaleureuses avec les enseignants et les scores de QI a été ajouté. Dans ce modèle, le khi-carré du bloc est de 11,943 (dl = 1, $p < 0,05$), l'interaction contribue donc au modèle de façon significative. Le khi-carré du modèle entier est de 517,316 (dl = 5, $p < 0,001$) (voir Tableau 1) et demeure significatif, il a donc été en mesure de bien distinguer les non-décrocheurs des décrocheurs. Les résultats du test de Hosmer-Lemeshow suggèrent aussi l'adéquation du Modèle 4, car la valeur du khi-carré est de 15,602 (dl = 8, $p = 0,056$). Ensuite, le pseudo R^2 indique que ce modèle n'explique pas de variance supplémentaire dans les groupes de la variable critère (voir Tableau 1). Le résultat du $-2 \log$ de vraisemblance est inférieur à celui du Modèle 3 ($\Delta LL = 0,968$), ce modèle est donc plus performant que les précédents. Enfin,

le modèle a été en mesure de classer correctement le même pourcentage qu'au Modèle 3 (voir Tableau 1). Cependant, 16,0 % des décrocheurs ont été bien classés, ce qui représente une augmentation de 0,2 % par rapport au modèle précédent. Le modèle est donc discriminant.

Pour ce qui est des effets simples des prédicteurs (voir Tableau 2), les filles ont une probabilité 1,45 (1/0,688) fois plus élevée de faire partie des non-décrocheurs que les garçons. Ensuite, pour une hausse d'une unité sur l'échelle du rendement scolaire, un élève a une probabilité 1,04 (1/0,959) fois plus élevée de faire partie du même groupe. Pour une augmentation d'une unité sur l'échelle d'investissement scolaire négatif des amis, un jeune a une probabilité 2,20 fois plus élevée d'être parmi les décrocheurs. En ce qui a trait aux scores de QI, pour une augmentation d'une unité au score, un élève a une probabilité 1,05 (1/0,956) fois plus élevée de faire partie du groupe de non-décrocheurs. L'apport des relations chaleureuses avec les enseignants est non significatif dans ce modèle. Il en est de même pour l'effet d'interaction entre les relations chaleureuses avec les enseignants et le score de QI.

Relations conflictuelles avec les enseignants

La deuxième série de régressions logistiques a été effectuée avec l'échelle des relations conflictuelles avec les enseignants (voir Tableau 3). Les résultats des Modèles 0 à 2 sont identiques à la série de régressions précédente. Seuls les résultats des Modèles 3 et 4 sont donc présentés. Les résultats du modèle de régression final sont présentés au Tableau 4.

TABLEAU 3. *Modèles de régression logistique, relations conflictuelles avec les enseignants*

	Classification correcte (%)		χ^2					
	Déc.	Total	Bloc	Sig.	Global	Sig.	LL	R ²
Relations conflictuelles avec les enseignants								
Modèle 0 Effets à 0	,0	78,6						
Modèle 1 Contrôles	15,3	79,4	465,8 5	,000	465,85	,000	3552,36	,176
Modèle 2 QI	15,9	79,1	39,53	,000	505,37	,000	3512,83	,190
Modèle 3 RConf	16,4	79,2	11,94	,026	517,32	,000	3500,89	,194
Modèle 4 RConf*QI	16,4	79,2	0,54	,596	517,86	,000	3500,35	,194

NOTE. RConf = relations conflictuelles avec les enseignants; Déc. = groupe de décrocheurs; QI = quotient intellectuel; χ^2 = khi-carré, Sig. = niveau de signification du khi-carré, LL = -2 Log de vraisemblance, R^2 = R carré de Nagelkerke.

TABLEAU 4. Résultats du modèle de régression logistique final, relations conflictuelles (Modèle 4)

	E.S.	Rapport de cote	IC
	Relations conflictuelles avec les enseignants		
Constante	,87	8,595	[1,487, 49,692]
Sexe	,12	,714	[0,575, 0,888]
Rendement scolaire	,01	,961	[0,952, 0,970]
InvScolAmis	,08	2,137	[1,838, 2,485]
Score de QI	,16	,959	[0,929, 0,991]
RConf	,29	1,015	[0,558, 1,848]
RConf * Score de QI	,01	1,003	[0,991, 1,016]

NOTE. RConf = relations conflictuelles avec les enseignants; InvScolAmis = Investissement scolaire des amis; E.S. = Erreur Standard, QI = quotient intellectuel; Rapport de cote = Odds ratio, IC = Intervalles de confiance à 95 % des rapports de cote.

Pour le Modèle 3, le khi-carré du bloc est de 11,943 (ddl = 1, $p < 0,05$), la contribution de la nouvelle variable est donc significative. Le modèle a bien distingué les non-décrocheurs des décrocheurs, car le khi-carré du modèle est significatif (517,316, ddl = 5, $p < 0,001$) (voir Tableau 3). Le test de Hosmer-Lemeshow ne soutient pas cela, car la valeur du khi-carré est significative (17,925, ddl = 8, $p < 0,05$). Selon le pseudo R^2 , ce modèle explique 19,4 % de la variance dans les groupes de la variable critère, soit 0,4 % de plus qu'au Modèle 2. Le résultat du -2 log de vraisemblance est inférieur à celui du Modèle 2 ($\Delta LL = 11,9426$), le Modèle 3 est donc plus performant. Enfin, le modèle a classé correctement 79,2 % des individus, ce qui est similaire aux modèles précédents (voir Tableau 3). De plus, 16,4 % des décrocheurs ont été bien classés, soit une augmentation de 0,6 % par rapport au Modèle 2. Ainsi, même si d'autres tests suggèrent que le modèle est discriminant, ces informations signifient le contraire.

Finalement, dans le Modèle 4, le terme d'interaction entre les relations conflictuelles avec les enseignants et les scores de QI a été ajouté. Dans ce modèle, le khi-carré du bloc est de 0,540 (ddl = 1, $p = 0,596$), donc la nouvelle variable du modèle ne contribue pas de façon significative. Le khi-carré du modèle en entier, qui est de 517,856 (ddl = 6, $p < 0,001$) (voir Tableau 3), est significatif. Il a donc été en mesure de bien distinguer les non-décrocheurs des décrocheurs. Le test de Hosmer-Lemeshow soutient ces résultats, car la valeur

du khi-carré est de 15,859 (ddl = 8, $p = 0,053$). Ensuite, le pseudo R^2 indique que ce modèle n'explique pas de variance supplémentaire dans les groupes de la variable critère (voir Tableau 3). Le résultat du $-2 \log$ de vraisemblance est inférieur à celui du Modèle 3 ($\Delta LL = 0,540$), le Modèle 3 est donc plus performant que les précédents. Enfin, le modèle a classé les participants selon les mêmes taux qu'au Modèle 3 (voir Tableau 3). Encore une fois, même si certains tests suggèrent que le modèle est discriminant, ces dernières informations signifient le contraire.

Pour ce qui est des effets simples des prédicteurs (voir Tableau 4), les filles ont une probabilité 1,40 (1/0,715) fois plus élevée de faire partie des non-décrocheurs que les garçons. Ensuite, pour une hausse d'une unité au rendement scolaire, un élève a une probabilité 1,04 (1/0,961) fois plus élevée de faire partie du même groupe. Pour une hausse d'une unité sur l'échelle d'investissement scolaire négatif des amis, la probabilité de faire partie des décrocheurs augmente de 2,14 fois. Ensuite, l'augmentation d'une unité au score de QI augmente la probabilité de faire partie des non-décrocheurs de 1,04 (1/0,959) fois. Le rapport de cote de l'échelle des relations conflictuelles avec les enseignants ainsi que de l'effet d'interaction avec le score de QI ne sont pas significatifs.

En conclusion, l'ajout du score de QI dans les premiers modèles permettent une meilleure adéquation de ceux-ci et d'expliquer une plus grande variance. Ce n'est pas le cas des Modèles 3 et 4, où la variance expliquée n'augmente presque pas ou pas du tout et où les indices d'adéquation des modèles n'indiquent pas ou presque pas d'amélioration. Les résultats suggèrent que les relations chaleureuses et conflictuelles ne jouent ni un rôle prédicteur, ni un rôle modérateur sur l'association entre les scores au QI et le décrochage scolaire.

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de vérifier si la qualité de la relation élève-enseignants peut modérer le lien entre le QI et le décrochage scolaire, au-delà de l'influence d'autres variables.

Deux modèles de régression logistique ont été effectués afin d'analyser séparément les sous-échelles de la qualité des relations élève-enseignants (chaleureuse et conflictuelles). Outre les échelles des relations avec les enseignants (chaleureuses et conflictuelles), les mêmes variables sont incluses dans les deux modèles, selon le même ordre d'entrée. Les résultats suggèrent que la relation élève-enseignants ne modère pas le lien entre le QI et le décrochage scolaire, ce qui infirme notre hypothèse. En outre, cette relation ne contribue pas aux modèles de prédiction. Ces résultats se révèlent surprenants, car ils ne concordent pas avec la littérature (Fallu et Janosz, 2003;

Fan et Wolters, 2014; Lacroix et Potvin, 2009; Poirier et coll., 2013; Vallerand et coll., 1997). Toutefois, on ne peut tirer de conclusion hâtive quant à ces derniers.

Prédicteurs

Selon les résultats, le sexe, le rendement scolaire et l'investissement scolaire des amis prédisent de façon significative le décrochage scolaire. Ainsi, le fait d'être un garçon, d'avoir un faible rendement scolaire ainsi que d'avoir des amis avec un faible investissement scolaire augmentent le risque d'abandonner l'école. Ces résultats concordent avec la littérature actuelle (Bergman et coll., 2014; Fortin et coll., 2013; Janosz, 2000; Leclerc et coll., 2010; Romi et Marom, 2007; Zettergren et Bergman, 2014). Le score de QI permet également de prédire le décrochage scolaire au-delà des variables contrôles, tel que prédit par la littérature (Bergman et coll., 2014; Romi et Marom, 2007; Zettergren et Bergman, 2014).

À première vue, l'investissement négatif des pairs augmente davantage le risque de décrocher que les autres facteurs. Ensuite, le score de QI est un facteur plus important que le rendement scolaire.

Relations chaleureuses et conflictuelles avec les enseignants

Selon les analyses effectuées, la relation élève-enseignants ne contribue pas au modèle de prédiction du décrochage scolaire. Ces résultats ne concordent pas avec la littérature. Tout d'abord, il est possible que les relations chaleureuses élève-enseignants n'augmentent pas le risque d'obtention du diplôme d'études secondaires des élèves, mais que les relations conflictuelles augmentent leur risque d'abandonner l'école. En effet, quelques études suggèrent que les conséquences en regard du décrochage scolaire d'une relation élève-enseignants négative sont plus importantes que les retombées d'une relation positive (Gottfredson et Gottfredson, 1989; Tinto, 1975). Ces résultats peuvent expliquer le faible apport de la relation élève-enseignants dans la présente étude. De plus, certains auteurs observent que ces effets seraient présents uniquement auprès des jeunes vulnérables (les décrocheurs) (Fallu et Janosz, 2003). Or, dans cette étude, l'échantillon fait majoritairement partie du groupe de non-décrocheurs. Puisque la proportion de décrocheurs est faible, il est possible que l'effet n'ait pas été détecté, occulté par les résultats obtenus par le premier groupe.

Par ailleurs, la relation élève-enseignants ne modère pas le lien entre le QI et le décrochage scolaire. La qualité de cette relation telle que mesurée n'augmente donc pas le risque de l'élève de faire partie du groupe des décrocheurs ou non au-delà de l'effet prédicteur de son QI. À l'instar de la proportion d'élèves non-décrocheurs beaucoup plus élevée que celle des décrocheurs, il est possible que l'effet de la relation élève-enseignants soit difficile à détecter. En outre, les

analyses effectuées ne permettent pas d'évaluer la présence d'une relation si elle apparaît uniquement auprès des décrocheurs. De plus, puisqu'une variable critère dichotomique a été utilisée, il est plus difficile d'étudier un effet d'interaction et d'évaluer la variance expliquée des prédicteurs inclus dans le modèle, qu'avec une variable critère continue. Ensuite, il est possible que les échelles mesurant la relation élève-enseignants n'aient pas mesuré les aspects de cette relation susceptibles de modérer l'association entre le QI et le décrochage scolaire.

Il faut également considérer l'attrition de l'échantillon initial, car les sujets dont l'information n'était pas suffisante ont dû être retirés. De ce fait, une partie de l'information a été perdue, d'autant plus qu'il est probable que les individus dont il manque trop de données aient des caractéristiques communes. Par exemple, il est possible que les élèves du groupe « décrocheurs » aient été absents lors de la passation des questionnaires. De plus, il est possible qu'une partie des élèves qui font partie de la catégorie des décrocheurs le soient pour d'autres raisons que l'abandon scolaire (décès, maladie, déménagement à l'extérieur du Québec, etc.). Malheureusement, cette information n'est pas disponible. En outre, nous ne connaissons pas la proportion des élèves qui pourrait être exclue de la catégorie des décrocheurs pour ces raisons particulières. Il faut également considérer l'instabilité des relations élève-enseignants au secondaire; un élève reçoit l'enseignement de plusieurs adultes différents, avec lesquels ses relations risquent d'être tout autant variées. Il peut être difficile d'observer un effet modérateur d'une variable instable et ponctuelle sur une variable reconnue pour sa stabilité telle que le QI. À cet égard, un devis longitudinal permettrait d'avoir une vision plus complète des relations d'un élève avec ses enseignants.

Dans un souci de transparence, les biais possibles associés aux résultats ont été rigoureusement soulevés. Cependant, les résultats de la présente étude suggèrent clairement que la relation élève-enseignants n'influence pas le risque d'un élève d'obtenir son diplôme d'études secondaires au-delà de son QI. Cette étude souligne donc la robustesse du QI et de son association avec le décrochage scolaire. Encore une fois, cela soutient l'importance d'inclure cette variable dans les études sur le décrochage scolaire, afin que les stratégies développées pour soutenir les élèves à risque de décrocher en tiennent compte et soient par le fait même plus adaptées.

Implications de l'étude

La présente étude permet de comprendre davantage les facteurs associés au décrochage scolaire afin de mieux le prévenir. Cette compréhension peut être utilisée dans l'ajustement continu de la formation des professionnels qui ont un rôle de guide auprès des élèves du secondaire: principalement les enseignants et les professionnels de soutien dans les écoles. Cette étude permet plus particulièrement de mieux cerner le rôle de l'enseignant face à la

persévérance scolaire. Malgré les résultats obtenus, la littérature suggère que leur relation avec les élèves (surtout à risque) peut contribuer à augmenter ou réduire la probabilité de décrocher de ces derniers. Selon la qualité de la relation, des stratégies de prévention peuvent donc être mises en place. Celles-ci pourraient même faire partie de la formation de base d'un enseignant, soulignant du même souffle l'importance d'une relation positive avec un élève à risque. Vu la contradiction de nos résultats, ce phénomène semble relativement complexe. Il est donc important de mener davantage d'études sur la relation élève-enseignants pour mieux en cerner la complexité et les caractéristiques ayant une influence significative sur la réussite scolaire. Des études futures évaluant les facteurs intrinsèques à la motivation sont également de mise. Tel que suggéré par Fan et Wolters (2014), les croyances d'un élève quant aux activités scolaires influencent ses comportements d'engagement et sa réussite scolaire. Ensuite, notre étude permet de mettre à nouveau en lumière l'importance de considérer le QI parmi les principaux facteurs de risque du décrochage. Puisque celui-ci est relativement stable, il est primordial de continuer l'étude des facteurs qui peuvent modérer sa relation avec l'abandon scolaire. Cela pourrait permettre aux élèves présentant un faible QI de recevoir un support adapté à leurs besoins, augmentant leurs chances de terminer leur scolarité secondaire, et donc d'avoir une meilleure qualité de vie. Dans le cas contraire, ces jeunes, qui ont tout de même un QI plus élevé que le seuil clinique de déficience intellectuelle (seuil clinique de déficience : $QI < 70$; Bussy et des Portes, 2008), ne reçoivent pas les services dont ils pourraient avoir besoin. À la suite de l'observation de l'effet Flynn inversé dans plusieurs pays développés, qui se traduit par une diminution du score du QI général (Dutton et coll., 2016), se pencher sur la question devient d'autant plus important. Selon une revue de la littérature (Dutton et coll., 2016), plusieurs pays développés mesurent un déclin moyen de 2,44 points au score de QI par décennie depuis le début du XXI^e siècle. Si la tendance se maintient, il risque donc d'y avoir plus de jeunes avec un QI faible, et donc avec un risque plus élevé d'abandonner l'école avant la fin des études secondaires. Les conséquences associées pourraient augmenter au cours des prochaines années.

Forces et limites de la présente étude

Cette étude présente au moins cinq forces. La première est le nombre élevé de participants. Deuxièmement, les données ont été colligées à partir d'élèves provenant d'écoles de chaque région administrative du Québec. Les résultats peuvent donc être généralisés à l'ensemble de la population du Québec d'un milieu socioéconomique similaire. Troisièmement, les informations ont été recueillies selon un devis longitudinal prospectif de six ans. Quatrièmement, l'information est auto-rapportée; l'élève est la personne la mieux placée pour répondre aux questions qui le concernent, par exemple pour qualifier sa

perception de sa relation avec ses enseignants. En outre, l'utilisation de ce type de données permet d'obtenir un meilleur indice prédictif que des données « administratives », tirées du dossier étudiant (Gagnon et coll., 2015). Les inconvénients qui accompagnent ce type de mesure sont toutefois mentionnés dans les limites. Cinquièmement, la mesure du décrochage scolaire provient des données officielles du gouvernement, les valeurs de cette variable sont donc fiables.

L'étude présente au moins sept faiblesses. Premièrement, les données sur le décrochage sont ponctuelles (un an après la fin de l'étude). On ne sait donc pas si l'élève s'est réinscrit lors d'une année subséquente. Deuxièmement, d'autres raisons peuvent avoir amené l'élève à ne pas être inscrit lors d'une année précise (décès, une maladie, un déménagement hors du pays, etc.), alors qu'il est tout de même classé dans la catégorie des décrocheurs. Troisièmement, les résultats ne peuvent être généralisés qu'à la population dont l'IMSE est de 8, 9 ou 10. Quatrièmement, les résultats peuvent avoir été influencés par un effet de cohorte, car une seule génération est impliquée dans l'étude. Cinquièmement, l'aspect auto-rapporté est également une faiblesse, l'élève étant le seul qui puisse confirmer la véracité ou l'objectivité des réponses. Ces réponses peuvent avoir été modulées par un état physique ou mental ponctuel particulier. Sixièmement, l'étude présente un taux élevé d'attrition, car un nombre important de données a été supprimé plutôt qu'imputé. Septièmement, il est possible que les échelles de mesure des relations élève-enseignants n'évaluent pas entièrement les aspects susceptibles de jouer un rôle modérateur.

Études futures

Des études supplémentaires sur les relations élève-enseignants sont de mise afin d'étudier les composantes importantes de cette relation et comment elles peuvent moduler la réussite scolaire. Il serait en effet pertinent de colliger des mesures d'observation directe et de mesurer la perception de l'élève de ses relations avec ses enseignants de façon plus élaborée, en combinant des données qualitatives et quantitatives, afin de mieux comprendre la perception du jeune et les aspects importants de cette relation. De plus, la mise en place d'études expérimentales pour évaluer des programmes d'intervention ou de prévention avec la relation élève-enseignants serait pertinente, afin de mieux comprendre ce facteur dans toute sa complexité et d'en exploiter volontairement les stratégies d'intervention et de soutien potentielles. Par exemple, le programme de prévention *Y'a une place pour toi!* inclut un volet important dédié à la relation élève-enseignants (Potvin et coll., 2007). En outre, ce programme tient compte de plusieurs caractéristiques personnelles des décrocheurs qu'il est possible de classer en catégories.

Il serait également intéressant de mener ce genre d'analyse en tenant compte de la typologie de décrocheurs développée par Janosz et coll. (1997). Selon leur modèle, il existe quatre types de décrocheurs : discrets, inadaptés, désengagés et sous-performants. Les caractéristiques communes aux individus classés dans l'une ou l'autre de ces catégories sont principalement relatives à leur comportement, leur engagement et leur rendement scolaires. Les élèves de la première catégorie présentent un comportement obéissant, un engagement scolaire positif et un faible rendement. Pour leur part, les « inadaptés » ont des difficultés de comportements ainsi que des niveaux d'engagement et de rendement scolaires faibles. Ceux de la troisième catégorie (désengagés) ont des niveaux d'obéissance et de rendement scolaire positifs, mais un faible engagement scolaire. Ceux de la quatrième catégorie n'ont pas de problème de comportement, mais un rendement et un niveau d'engagement scolaires faibles (Janosz et coll., 1997). Ainsi, les motifs d'abandon pourraient différer selon la catégorie de décrocheurs dont ils font partie. Dans la mesure où ce ne serait pas les mêmes facteurs qui influencent leur persévérance scolaire, il devient intéressant d'étudier la relation entre le QI et les types de décrocheurs ou encore d'explorer quel facteur permet de mieux modérer la relation entre le QI et le décrochage scolaire selon le type de décrocheur.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Schmid, R. M., Janosz, M., Wade, A., Girard, C., Wozney, L. et Borokhovski, E. (2008). *Dropout prevention systematic review. Reviewing the evidence of Canadian research since 1990. Final Report*. Montréal, QC : Université de Concordia. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT_AbramiP_rapport+2008_recensement+programmes+pr%C3%A9vention+d%C3%A9crochage/2e18e4c0-e101-45fb-8bdf-21b371636a91
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. et Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5602545/>
- Bergman, L. R., Corovic, J., Ferrer-Wreder, L. et Modig, K. (2014). High IQ in early adolescence and career success in adulthood: Findings from a Swedish longitudinal study. *Research in Human Development*, 11(3), 165–185. <https://doi.org/10.1080/15427609.2014.936261>
- Bussy, G. et des Portes, V. (2008). Définition du retard mental, épidémiologie, évaluation clinique. *Médecine thérapeutique / Pédiatrie*, 11(4), 196–201. <https://doi.org/10.1684/mtp.2008.0172>
- Chamorro-Premuzic, T. et Furnham, A. (2006). Self-assessed intelligence and academic performance. *Educational Psychology*, 26(6), 769–779. <https://doi.org/10.1080/01443410500390921>
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage. (2005). *De bonnes nouvelles : les taux de décrochage scolaire diminuent au Canada. Carnet du Savoir*. http://fr.copian.ca/biblio/recherche/ccca/carnet_savoir/good_news_hs_dropout_falling_fr/good_news_hs_dropout_falling_fr.pdf
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage. (2009). *Les coûts élevés du décrochage : pas si infimes qu'on ne le croyait. Carnet du Savoir*. http://bv.cdeac.ca/EA_PDF/60303.pdf

- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193–223. <https://doi.org/10.1086/501483>
- Desjardins, J. (2005). L'analyse de régression logistique. *Tutorial in Quantitative Methods for Psychology*, 1(1), 35–41. <https://doi.org/10.20982/tqmp.01.1.p035>
- Dutton, E., van der Linden, D. et Lynn, R. (2016). The negative Flynn Effect: A systematic literature review. *Intelligence*, 59, 163–169. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.10.002>
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7–29.
- Fan, W. et Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22–39. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563–583. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219–231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 236–240. <https://doi.org/10.1037/cbs0000014>
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. et Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30(1), 179–215. <https://doi.org/10.2307/1163194>
- Gottfredson, G. D. et Gottfredson, D. C. (1989). *School climate, academic performance, attendance, and dropout*. <https://eric.ed.gov/?id=ED308225>
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13–23. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90011-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8)
- Gottfredson, L. et Saklofske, D. H. (2009). Intelligence: Foundations and issues in assessment. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 50(3), 183–195. <https://doi.org/10.1037/a0016641>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackets, M. A. et Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. et Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64–105. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 122, 105–127. https://www.researchgate.net/profile/Michel_Janosz/publication/228643494_L'abandon_scolaire_chez_les_adolescents_perspective_nord-americaine/links/5490c0b00cf2d1800d87c182/Labandon-scolaire-chez-les-adolescents-perspective-nord-americaine.pdf

- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F. et Abrami, P. C. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume 1 : La mise en œuvre*. Montréal, QC : Université de Montréal. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/SyntheseSIAA.pdf
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733–762. <https://doi.org/10.1023/A:1022300826371>
- Lacroix, M.-È. et Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). <http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochage-scolaire-version-integrale/>
- Larivée, S. (2007). *L'intelligence : Tome 1 – Approches biocognitives, développementales et contemporaines*. Pearson ERPI.
- Larivée, S. (2008). *Le quotient intellectuel : ses déterminants et son avenir*. Éditions Multimondes.
- Larivée, S. et Gagné, F. (2006). Intelligence 101 ou l'ABC du QI. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 1–10. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13883>
- Larivée, S. et Sénéchal, C. (2016). Quand la résilience est en panne, le paradoxe devient une solution. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 3(2), 215–235. <http://www.revuerics.com/medias/files/rics-2016-vol-3-2-larivee-senechal-v3-smk-2017-06-24.pdf>
- Larose, S., Bernier, A., Soucy, N. et Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16(2), 225–247. <https://doi.org/10.1177/0265407599162006>
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence : modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 31–56. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.33.1.31?seq=1>
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É. et Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors. *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 91–127.
- Little, R. J. A. et Rubin, D. B. (2014). *Statistical analysis with missing data*. John Wiley & Sons.
- Lynn, R. et Mikk, J. (2009). National IQs predict educational attainment in math, reading and science across 56 nations. *Intelligence*, 37(3), 305–310. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.01.002>
- Mackintosh, N. J. (2004). *QI et intelligence humaine* (traduit par A. Brossard). De Boeck. (Œuvre originale publiée en 1998)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation* (Bulletin statistique de l'éducation n° 26) (p. 1–9). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_26.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport: Éducation et Enseignement supérieur. (2021). Indices de défavorisation. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2019). Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel) au secondaire à la FGJ, selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2017-2018 (données officielles). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Graphique.pdf
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harkness, A. R. et Silva, P. A. (1993). The natural history of change to intellectual performance: Who changes? How much? Is it meaningful? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(4), 455–506. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01031.x>

- Osborne, J. W. (2015). A practical guide to testing assumptions and cleaning data for logistic regression. Dans *Best practices in logistic regression* (p. 84-130). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483399041>
- Pianta, R. C. (1999). *STRS student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61-80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1025761ar>
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi!* Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/ya-une-place-pour-toi-guide-de-prevention-du-decrochage-scolaire/>
- Raven, J., Raven, J. C. et Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. Pearson.
- Raven, J. (2000). The Raven's progressive matrices: change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41(1), 1-48. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0735>
- Romi, S. et Marom, D. (2007). Differences in intelligence between nondelinquent and dropout delinquent adolescents. *Adolescence*, 42(166), 325-336. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17849939>
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Schneider, W., Niklas, F. et Schmiedeler, S. (2014). Intellectual development from early childhood to early adulthood: The impact of early IQ differences on stability and change over time. *Learning and Individual Differences*, 32, 156-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.001>
- Spearman, C. (1904). "General intelligence", objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Statistique Canada. (2021). Tableau 37-10-0170-01. Taux d'achèvement des études secondaires selon le sexe, le groupe d'âge et certaines caractéristiques démographiques. <https://doi.org/10.25318/3710017001-fra>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2003). Note de synthèse: Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145(1), 89-119. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2988>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1997_VallerandFortierGuay_JPSP.pdf
- Zettergren, P. et Bergman, L. R. (2014). Adolescents with high IQ and their adjustment in adolescence and midlife. *Research in Human Development*, 11(3), 186-203. <https://doi.org/10.1080/15427609.2014.936182>
- Zhang, P. (2003). Multiple imputation: Theory and method. *International Statistical Review / Revue Internationale de Statistique*, 71(3), 581-592. <https://www.jstor.org/stable/i261172>

CARMEN-ÉDITH BELLEI-RODRIGUEZ est psychoéducatrice, ayant obtenu un baccalauréat en psychoéducation et en psychologie (2014), puis sa maîtrise en psychoéducation clinique et recherche (2017) à l'Université de Montréal. Elle a ensuite entamé un doctorat en recherche en sciences de la santé à l'Université de Sherbrooke. Ses études portent sur le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), l'effet Pygmalion, l'effet placebo, la douleur, les capacités cognitives attentionnelles et les fonctions inhibitrices chez des enfants. Elle s'intéresse également aux neurosciences utilisant notamment plusieurs techniques d'imagerie par résonance magnétique, ainsi que la stimulation magnétique transcrânienne. carmen-edith.bellei-rodriguez@usherbrooke.ca

SERGE LARIVÉE, Ph.D, est professeur à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal depuis 1977. Depuis le début de sa carrière, ses recherches portent sur l'intelligence, le développement cognitif et la métacognition, ainsi que sur l'épistémologie des sciences, l'intégrité scientifique, les fraudes scientifiques et les pseudosciences. Il a à son actif 380 publications incluant des articles dans 80 revues scientifiques différentes, des chapitres de livres, 5 livres, des recensions d'ouvrage et 370 communications dans des congrès locaux, nationaux et internationaux, dont 187 sur invitation. Il est également sollicité par les médias, ce qui lui permet de vulgariser les résultats de ses travaux. Enfin, il est directeur de la Revue de psychoéducation depuis 1979. serge.larivee@umontreal.ca

JULIEN MORIZOT, Ph.D., est professeur à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal (Québec, Canada). Il est impliqué dans la recherche visant à mieux comprendre la continuité et le changement dans les traits de personnalité ainsi que les facteurs et processus associés au développement et au désistement des comportements antisociaux au cours de la vie. Il travaille aussi sur l'application de méthodes statistiques et psychométriques modernes permettant de mieux conceptualiser la personnalité et la psychopathologie. julien.morizot@umontreal.ca

CARMEN-ÉDITH BELLEI-RODRIGUEZ is a psychoeducator, with a bachelor's degree in psychoeducation and psychology (2014), and a master's degree in psychoeducation (clinical and research, 2017) at the University of Montreal. She then started a PhD degree in research in health sciences at the University of Sherbrooke. Her research project is associated with the Attention Deficit and/or Hyperactivity disorder (ADHD), the Pygmalion effect, the placebo effect, pain, attentional cognitive abilities, and inhibition functions in children. She is also interested in neuroscience using several magnetic resonance imaging techniques, as well as transcranial magnetic stimulation. carmen-edith.bellei-rodriguez@usherbrooke.ca

SERGE LARIVÉE, Ph.D, is a professor at the School of Psychoeducation of the University of Montreal since 1977. Since the beginning of his career, his research has focused on intelligence, cognitive development, and metacognition as well as on the epistemology of science, science integrity, scientific fraud, and pseudoscience. He has 380 publications to his credit, including articles in 80 different scientific journals, book chapters, 5 books, book reviews and 370 communications at local, national, and international conferences, including 187 by invitation. He is also solicited by the media, which allows him to popularize the results of his work. Finally, he is director of the *Revue de psychoéducation* since 1979. serge.larivee@umontreal.ca

JULIEN MORIZOT, Ph.D., is a professor at the School of Psychoeducation of the University of Montreal (Quebec, Canada). He is involved in research aimed at understanding continuity and change in personality traits, and the factors and processes associated with the development of and desistance from antisocial behavior throughout the course of life. He also works on the application of modern statistical and psychometric methods aimed at better conceptualizing personality and psychopathology. julien.morizot@umontreal.ca

CHALLENGES ENCOUNTERED BY INDIGENOUS YOUTH IN POSTSECONDARY EDUCATION

DR. TANYA CHICHEKIAN *Université de Sherbrooke*

LÉA BRAGOLI-BARZAN *Université du Québec à Montréal*

ABSTRACT. This paper explores the need to build a reciprocal partnership with Indigenous¹ Peoples and develop culturally-relevant strategies that foster academic motivation among Indigenous youth. The objectives of this study were to describe education professionals' perceptions regarding: (1) the challenges Indigenous students face when transitioning to postsecondary education, (2) the strategies used to provide academic support, and (3) the different ways of enhancing Indigenous students' educational experiences. These perceptions were necessary to better comprehend the ongoing progress related to the need for a decolonized education within academic institutions. Although an increasing proportion of Indigenous Peoples are obtaining college diplomas, some challenges remain and are specifically encountered during Indigenous students' transition to postsecondary education and in the cultural relevance within their learning materials.

DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES DE NIVEAU POSTSECONDAIRE

RÉSUMÉ. Cet article explore la nécessité d'établir un partenariat réciproque avec les peuples autochtones¹ et de développer des stratégies culturellement adaptées afin de maintenir la motivation scolaire des étudiants autochtones. Les perceptions de professionnels de l'éducation concernant : (1) les défis auxquels les étudiants autochtones sont confrontés lors de leur transition aux études postsecondaires, (2) les stratégies utilisées afin de leur fournir un soutien scolaire et (3) les différentes manières d'améliorer leur expérience académique sont décrites. Cette étude était nécessaire à la meilleure compréhension de l'état des progrès liés à la décolonisation de l'éducation en milieu universitaire. Bien qu'une plus grande proportion d'étudiants autochtones obtienne un diplôme d'études collégiales, plusieurs défis demeurent au niveau de l'adéquation culturelle dans leurs tâches scolaires.

Among the challenges identified in the literature regarding Indigenous students' access to postsecondary education, a major one stems from events that occurred over the past century on Canadian territory. Colonialism, an ideology that consists of practices of domination, involves the subjugation of one people to another (Kohn & Reddy, 2017). Colonialism has had a

significant impact on Indigenous Peoples (Price & Burtch, 2010). Europeans implemented assimilation policies with the goal of terminating Indigenous peoples' cultural, social, economic, and political distinctiveness (Hanson, 2009). The introduction of the Indian act of 1876 (i.e., imposition of governing structures to control Indigenous Peoples' rights, culture, and education) (Hanson, 2009), followed by the implementation of residential schools between the 1870s and 1990s (Union of Ontario Indians, 2013) exacerbated the alienation of the Indigenous Peoples. Residential schools became synonymous with places where Indigenous Peoples' traditions, languages, and cultures were being systematically destroyed, to be replaced by Eurocentric ways of knowing, being, and doing (Price & Burtch, 2010). As a consequence, ongoing intergenerational impacts of those traumas continue to considerably affect Indigenous Peoples' health and wellbeing (Aguiar & Halseth, 2015), including perceptions of postsecondary institutions as perpetuating colonialism (Battiste & McLean, 2005) through colonial violence that takes the forms of discrimination, silencing, and denial (Cote-Meek, 2014).

SOCIOCULTURAL AND SCHOOL-RELATED CHALLENGES

These historical events have led younger generations of Indigenous peoples to experience feelings of alienation and exclusion, loss of self-identity, and loss of self-worth, which impact their educational experiences, specifically in relation to their cultural identity (Fryberg et al., 2013; Nguyen, 2011). With an underrepresentation of Indigenous faculty and staff members in schools, the dominance of Western ways of knowing creates a context in which Indigenous students perceive themselves in isolation (Price & Burtch, 2010), as their interactions are often limited to individuals who do not have a deep knowledge of their culture (Ryan et al., 2009). Furthermore, by imposing Eurocentric ways of learning through the curriculum, Indigenous Peoples' worldviews and traditional educational practices are not considered (Price & Burtch, 2010). This constant differentiation from mainstream practices is conducive to a discriminatory educational system and, eventually, can lead to a lack of interest and sense of belonging on the part of young people (Battiste & McLean, 2005; Price & Burtch, 2010). Finally, the complexities associated with moving away from a tight-knit community (Heber & Peng, 2014) can compound feelings of isolation, demotivation, and depression, which in turn impact student retention, despite any well-established social support systems (Price & Burtch, 2010; Restoule et al., 2013). The culmination of these socio-cultural and school-related challenges ultimately lead to concerns regarding school attendance, degree completion, and academic motivation. This article focuses on the ongoing challenges Indigenous students face when transitioning to postsecondary education, as well as the strategies put in place to provide academic support and to enhance their educational experiences.

STRATEGIES TO SUPPORT INDIGENOUS YOUTH IN POSTSECONDARY EDUCATION

To help facilitate Indigenous youth's transition to postsecondary, several pathway programs have been implemented (Gallop & Bastien, 2016; Hall, 2015; Whannell et al., 2012), which offer alternative roads into higher education and allow for flexibility in choice of program courses. Outcomes from these programs have shown a higher degree of course completion, as well as increases in self-confidence, self-efficacy, satisfaction, motivation, inner strength, and self-knowledge (Habel, 2012).

Other support strategies have included highlighting cultural relevance in the curriculum content (Kennedy & Aotearoa, 2013) and adopting a holistic pedagogical approach (including the teaching of social, cultural, and spiritual wellbeing) as a means of contributing to the preservation of Indigenous Peoples' cultural identity and ways of knowing (Nguyen, 2011; Pidgeon, 2008), this along with implementing cooperative learning models that foster the development of peer-peer, as well as peer-mentor, relationships (Hampton & Roy, 2002). Such strategies are congruent with the cultural beliefs, values, and referents of Indigenous students, facilitating their understanding of academic content, thus increasing their academic success (Kennedy & Aotearoa, 2013). Engaging in extracurricular activities (Gallop & Bastien, 2016) and promoting culturally relevant mentoring initiatives have been found to also foster a sense of belonging among Indigenous youth (Pidgeon et al., 2014). Finally, the development of interpersonal relationships between teachers and students, especially ones built on trust, respect, and value attributed to Indigenous Peoples' culture, have contributed to student retention (Hampton & Roy, 2002). By supporting and refining these strategies, the educational community can further solidify their initiatives to build bridges of connectedness between Indigenous students and the school network (Kirkness & Barnhardt, 2001).

METHOD

Context. This study took place in five postsecondary institutions across Quebec and Ontario, where a small number of Indigenous students from various Indigenous communities were registered, having arrived from either a reservation (i.e., lands reserved for Indigenous and governed by federal jurisdiction; Secrétariat aux affaires autochtones, 2009) or from Northern and remote communities. Most incoming Indigenous students from high school had been admitted to a transition program in which courses were taught by faculty working closely with communities to ensure the inclusion of culturally-relevant content and instructional methods. Currently enrolled Indigenous students had already spent a year in this transition program and had now transferred to a regular program. Each postsecondary institution had an Indigenous Resource Centre, as well as an appointed full-time pedagogical

counsellor who worked with teachers to develop curriculum material which included content relevant to Indigenous Peoples.

Sample. Participants included seven education professionals ($n = 4$ non-Indigenous and $n = 3$ Indigenous), with 2–25 years of work experience in student services, learning centres, or resources centres. As part of their job functions, they played a critical role in supporting Indigenous students through their academic journey. The education professionals shared a commitment to decolonizing education defined as a process of transformation of education “where learning is rooted in Indigenous knowledges” (Munroe et al., 2013, p. 320) to preserve cultural identity and Indigenous languages. Gathering information about the educators’ perceptions of Indigenous students’ postsecondary experiences was essential to complement current views and beliefs about ongoing colonizing practices within educational institutions and to determine progress towards decolonizing practices.

The following provides a brief overview of the participants’ current roles in their respective workplaces (participants have been denoted by pseudonyms):

- Rita (Female, non-Indigenous) brought work experience in peer tutoring and her current role was that of an academic support to students whose mother tongue is not English.
- Erika (Female, non-Indigenous) was a pedagogical counsellor who assisted students with special needs in navigating college procedures (e.g., registration and course selection).
- Lara (Female, non-Indigenous) worked as the coordinator of the Indigenous Resource Centre and has occupied that position for over 10 years.
- Danny (Male, Indigenous) was a humanities instructor and an assistant coach for one of the college’s sporting teams.
- Gail (Female, Indigenous) was a psychosocial support agent and worked closely with Indigenous students. She also worked part-time in a local Native Friendship Centre.
- Amy (Female, non-Indigenous) ran an arts-based education program in a postsecondary institution for Indigenous youth.
- Susan (Female, Indigenous) was a curriculum specialist and developed learning programs based on Indigenous content and pedagogy. She also conducted research with Indigenous teens regarding their academic success.

The research team was composed of three individuals, one of whom was Indigenous, and two of whom were not. The Indigenous member was a student affairs technician who worked in an Indigenous school board in the department of postsecondary student services² providing support to

Indigenous students concerning personal, social, cultural, medical, and family issues. The first author, non-Indigenous, had over a decade of professional work experience as an academic advisor in one of the postsecondary institutions where this research was conducted. The second author, non-Indigenous, was a graduate student in cultural psychology and heavily involved in community outreach and volunteer work. We researched postsecondary institutions in the two provinces that offered transition programs exclusively to Indigenous students, that assigned specific professional staff to work and interact with Indigenous students and teachers, and that housed an Indigenous Resource Centre. We narrowed down potential participants by their tasks. If their job descriptions were part of the school's initiative to contribute to Indigenous students' academic success, then we emailed them an invitation to participate in the study. The email message contained information regarding the purpose of the study, themes or topics that would possibly be discussed during the interview, as well as details regarding informed consent. Those who provided a favorable response were recruited for the present study. Other participants were recruited through recommendation and word of mouth. All seven participants volunteered to be a part of the current study.

Data Collection. Data were gathered through semi-structured interviews that lasted between 60 and 90 minutes, were audio-recorded, and conducted by the first author at a time and place chosen by the participant. At the beginning, a brief overview was provided of how the interviews would be conducted and upon agreement and understanding, informed consent forms were signed. Interview questions included topics related to education professionals' perceptions of what academic motivation meant for Indigenous students, what kind of challenges they encountered in postsecondary education, what factors contributed to their retention, as well as what support strategies were developed to provide them with a positive educational experience. This study was limited to questions about postsecondary challenges, strategies to overcome these challenges, and suggestions on how to instill a positive impact on Indigenous students' educational experiences. Probes were also used frequently to elaborate and adhere to the specificity of the participant's replies.

Data Analysis. The qualitative software NVivo 11 was used to classify, sort, and analyze data. Content analysis allowed for direct interpretation of meaning derived from the actual data. Using the language of participants and their unique perspectives, the analysis aimed at describing their observations regarding the hardships and successes of Indigenous youth in postsecondary education. Furthermore, not having preconceived categories (Kondracki et al., 2002) allowed us to immerse ourselves within the data and to let it orient our analysis. Throughout our analysis, we systematically documented and kept records of all procedures and data relevant to the study. Data analysis began with two individual coders transcribing verbatims and reading through the

data. Data were then grouped by each coder into categories and compared to new data as it came in. The process of deriving categories was facilitated by highlighting exact words from selected excerpts that best captured key concepts (Miles & Huberman, 2013). As the process continued, themes were created depending on how categories were related in a logical sequence (Patton, 2002). The two coders scheduled biweekly meetings to discuss emerging themes and compare individual findings. Discussions focused on details regarding how well the themes fit with the research questions, as well as the representativeness of the context in which data were collected. When disagreements arose, discussions continued until a final consensus was reached or when a theme or category could be assigned to an excerpt at the satisfaction of the coders.

Trustworthiness. To establish and enhance the trustworthiness of our findings (Leech & Onwuegbuzie, 2007), we implemented the following strategies to address the four criteria first identified by Lincoln and Guba (1985): credibility, transferability, dependability, and confirmability.

Credibility. To enhance credibility, we scheduled debriefing sessions with an Indigenous pedagogical counsellor (a non-participant in this research) who had knowledge of the research topic "... and could challenge our assumptions" (Shenton, 2004). These encounters helped guide us through data interpretation and represent Indigenous Peoples' viewpoints. Feedback obtained was used to strengthen and refine the study, thus enhancing its credibility. Given that the first author had extensive work experience in one of the participating postsecondary institutions, familiarity with the institutional culture allowed for a greater contextual awareness during the discussions and helped to build trust between the researcher, participants, and the Indigenous pedagogical counsellor (Shenton, 2004). Finally, we also conducted member checking (Creswell & Miller, 2000) to ensure that participants were at ease with our selected excerpts and that our interpretations were accurate. Once data were transcribed, we emailed each participant their transcript and asked them to verify their information and review it for accuracy and clarity. Any notes or changes made to the transcript by participants during member checking were incorporated into the data.

Transferability and dependability. Merriam and Tisdell (2016) describe transferability as "the extent to which the findings of one study can be applied to other situations" (p. 253). We have provided rich data about the participants, setting, and themes, described in sufficient detail so as to extrapolate the potential applicability of findings to other similar contexts (Creswell & Miller, 2000). For dependability (Roberts et al., 2006), we provided in-depth descriptions of our methodological process, including participant selection, data collection, and data analysis.

Confirmability. In order to approach the phenomenon under study from an open and unbiased perspective (Glesne, 2006), we acknowledged our previously held beliefs or assumptions regarding the topic under study and kept notes of these preconceptions (Shenton, 2004). The latter allowed us to approach the phenomenon under study “with new eyes in a naïve and completely open manner” (Moustakas, 1994, p. 86) and ensured as much as possible “that the work’s findings are the result of the experiences and ideas of the informants, rather than the characteristics and preferences of the researcher” (Shenton, 2004, p. 72).

RESULTS

Indigenous Students’ Challenges in Postsecondary Education. The following paragraphs describe and summarize the perceptions of education professionals regarding the social, cultural, and pedagogical challenges. As part of our analysis, we identified the number of references describing each specific category (referred to by *n*). Although this was not a comparative study or a cross-comparative case study, results were written in such a way to prioritize the viewpoints of Indigenous education professionals.

Social challenges. The social challenges converged into five categories (see Table 1). According to Rita (non-Indigenous), “[students] are having a hard time adapting” upon their arrival to postsecondary education. For many Indigenous students, this meant they had to abide to college formalities (e.g., registering for a predetermined number of courses) and adapt to various new contexts and characteristics that represented a different lifestyle in a new environment. For example, Erika (non-Indigenous) stated the difference in the pace of campus life to which students were forced to adapt:

...we expect a lot more socially, verbally, ... then it is needed in most of the communities ... we are going really, really fast, in many aspects of life, including our academic programs.

In addition, feeling like a minority in college can be quite destabilizing: “being the only Indigenous when arriving from [your] community in almost the whole institution..., is a total uprooting” (Gail, Indigenous, Free Translation³). This feeling was accentuated because Indigenous students commonly spoke a different mother tongue. “There won’t be 50 other people who will speak [their] language” (Free translation, Gail, Indigenous). In some cases, the ripple effects of colonialism (e.g., residential schools) would come into play as some students’ parents did not want them to leave their communities nor go to school. “Some of them [had] a legacy of having been to residential schools” (Danny, Indigenous).

The most cited social challenge, however, concerned interactions between Indigenous and non-Indigenous students. Indigenous students generally felt discomfort, shyness, and were hesitant to socialize, communicate, and share

their thoughts with non-Indigenous peers. Danny (Indigenous) identified “a common shyness about sharing with these people who aren’t our people.” In sum, social challenges revolved around issues associated with the social integration in a new environment in which Indigenous students experienced uprooting, a phenomenon closely related to the following cultural challenges (see Table 1).

TABLE 1. *Categories of Social Challenges and Number of Quotes (n)*

Category	Indigenous (n)	non-Indigenous (n)	Total (n)
Adapting to a new environment	1	16	17
Integrating in college life	1	4	5
Speaking a different mother tongue	3	0	3
Experiencing the ripple effects of colonialism	5	5	10
Interacting with non-Indigenous students	7	20	27
Total	17	45	62

Cultural challenges. Transitioning to postsecondary education in an urban setting led to the discovery of many new cultural differences. Eight categories of cultural challenges emerged from this theme (see Table 2). According to Lara (non-Indigenous), students were making a “big step” by leaving their “small community where it [was] very close-knit” and coming to a lifestyle that she described as “very individualistic.” She also described how she observed Indigenous students losing their sense of community because of leaving everything that was safe and familiar. This implied facing cultural differences such as changes in food presentations and labels: “Things (e.g., foods) that we have here and they have there, but they aren’t presented the same way and just that is enough to make you feel uneasy or unsure” (Lara, non-Indigenous). Furthermore, Danny (Indigenous) suggested that students experienced a culture shock when leaving their communities for the first time. Not only do “they experience a new culture at a young age”, but also “they are coming to a community where it’s more normal to reach out and say something to a teacher or an advisor and for them it’s not” (Danny, Indigenous). Another challenge was the effect of students’ different life experiences on being able to relate to class content. Lara (non-Indigenous) gave the example of a student that could not relate to any of her class readings: “it’s like you, if I was to describe you how to go hunting, I can describe it to you, but you will never know what the feeling is.”

In addition, Susan (Indigenous) suggested that Indigenous students conceptualized time as being circular instead of linear. She expressed that they look at the world in a different way, in which “all the possibilities are happening simultaneously [...] because they don’t see time as linear.” Danny (Indigenous) also raised the limited cultural sensitivity displayed by counsellors toward students. It may have been associated with not prioritizing hiring Indigenous candidates or “people having a background dealing with Indigenous issues.” Institutions don’t yet seem to possess all the tools to fully portray cultural sensitivity.

The last, and most cited cultural challenge was the pressure felt by students to meet the expectations of their respective communities. As Gail (Indigenous) stated: “communities say, we give you funding to go study in the city, but don’t forget, you have to come back home” (Free translation). Hence, according to Gail (Indigenous), Indigenous youth often chose their program of study in relation to what profession was needed to serve their communities, thus contributing to the collectivist approach valued by Indigenous communities.

TABLE 2. *Categories of Cultural Challenges and Number of Quotes (n)*

Category	Indigenous (n)	non-Indigenous (n)	Total (n)
Different type of lifestyle (individualistic)	0	3	3
Losing sense of community	0	4	4
Cultural differences	0	3	3
Culture shock	3	0	3
Different life experiences	0	1	1
Concept of time	1	2	3
Limited cultural sensitivity among college staff	1	0	1
Abiding to community expectations	5	2	7
Total	10	15	25

Pedagogical challenges. Pedagogical challenges represented the largest theme and produced 10 distinct categories (see Table 3). The most cited pedagogical challenge was Indigenous students’ learning strategies and study skills. According to Erika (non-Indigenous), Indigenous students faced a lot of unknowns when transitioning to postsecondary education, especially expectations about tests and assignments. As a result, some students did not prepare in time for their assignments (e.g., did not buy required books for the

class). Furthermore, Danny (Indigenous) observed that some of his Indigenous students were less familiar with basic math skills than his other students. He also noticed a general difficulty with the learning of languages and, especially, with the one spoken in their institution. Transition to postsecondary was made even more challenging because not all prerequisite courses for some college programs were offered in the communities (e.g., physics and chemistry classes), “given that not enough students are interested” (Gail, Indigenous; Free translation). Consequently, some Indigenous students were declined admission due to a missing prerequisite course.

In addition, Susan (Indigenous) suggested that the majority of Indigenous students were visual-spatial learners, with most Indigenous students synthesizing and processing information holistically. This holistic worldview also led to challenges to certain academic tasks involving time constraints. Susan (Indigenous), stated: “[...] as Indigenous persons, we are great with space, but we are not so good with time.” Along the same lines, Erika (non-Indigenous) stated that a 15-week long semester was constraining and challenging: “You have to be able to complete your assignments, attend class” and “so... the understanding of what the requirements are, during those 15 weeks, the dedication that it takes and the planning... I think it’s a big one.” Other participants pointed out how certain interventions and school protocols were “so formalized” (Lara, non-Indigenous). Danny (Indigenous) stated that postsecondary institutions “overly bureaucratize things” and that this process leads to a form of depersonalization, which he “thinks for people who are struggling, this is not the way to go.” Having a fixed curriculum also penalized Indigenous students. Danny (Indigenous) stated that students felt overloaded and thought they were “encouraged to take too many classes or [that] they were forced to.”

Indigenous students were more confident to speak about course-related topics in more informal conversations, like those that took place in a resource centre, instead of in formal learning environments (e.g., the classrooms) (Rita, non-Indigenous). Susan (Indigenous) emphasized that Eurocentric systems’ teaching practices “have been created for another culture, another worldview, and another learning style and everything about [them, Indigenous] is disregarded.” Danny (Indigenous) suggested that for Indigenous students finding school and life balance was quite challenging. Specifically, life responsibilities such as paying next month’s rent, getting some income, or simply surviving were much “more pressing than school to them.” Overall, Indigenous students were coming to postsecondary education with different life experiences and responsibilities which in turn impacted their academic journey, compounded by the fact that the post-secondary teaching environments did not acknowledge Indigenous students’ needs.

TABLE 3. *Categories of Pedagogical Challenges and Number of Quotes (n)*

Category	Indigenous (n)	non-Indigenous (n)	Total (n)
Learning strategies and study skills	4	9	13
Ways of learning languages	0	2	2
Limited information for college preparation	4	9	13
Access to education	6	0	6
Time constraints	3	4	7
Formality of interventions	1	7	8
Fixed curriculum	3	1	4
Formal learning environments	0	4	4
Teaching practices	11	0	11
Finding school and life balance	4	0	4

Strategies to Support Indigenous Students in Postsecondary Education

This section describes education professionals’ perceptions regarding the support strategies necessary to be put in place to address these social, cultural, and pedagogical challenges.

Social strategies Five categories of social strategies emerged through our analysis (see Table 4). Building a trusting relationship between students and college staff members was the most cited strategy, this to facilitate communication with Indigenous students. Getting to know students on a daily basis, as well as allowing them to get acquainted with their teachers through informal conversations, helped students feel more comfortable.

[...] When you talk to one of them [...], you get to know them, the first question is not, what do you need help in, but what is it like here? How is it going? Do you live on campus? [...] and you get to know them and then you say so, do you need help with tutoring? (Danny, Indigenous)

Danny (Indigenous) also talked about the importance of “breaking that line” so [students] can engage with others (e.g., mentors, teachers); if not “they won’t reach out to talk.” Thus, blurring professional barriers and fostering an individualized and personal relationship contributed to Indigenous students’ social engagement in school. In addition, building trust was identified as crucial in developing positive relationships and creating an optimal learning environment.

Being the first one to initiate communication with Indigenous students was underlined as important, for example, making the first move while also reassuring students by telling them “okay, I am here if you need me” (Lara, non-Indigenous). Danny (Indigenous) suggested providing guidance in daily activities by individually meeting with Indigenous students regularly. Lara also emphasized the need to adjust to students’ pace and to learn to be patient because for some students “it took a full year before they opened up to [her].” Being patient was key because when students displayed a sense of openness, their communication skills and school engagement were enhanced. Finally, according to Gail (Indigenous), prioritizing individualized interventions was indicative of a social strategy that led to an interest into what was happening in students’ lives outside of school.

TABLE 4. *Categories of Social Strategies and Number of Quotes (n)*

Category	Indigenous (n)	non-Indigenous (n)	Total (n)
Building relationships with students	11	4	15
Initiating communication	2	3	5
Providing support in a balanced way	0	1	1
Providing guidance in daily activities	1	5	6
Adjusting to student’s pace	0	4	4
Total	14	17	31

Cultural strategies. This theme produced two categories: (1) the incorporation of traditional cultural activities to course content (n = 4, 4 = Indigenous) as a teaching method and the organization of school-related cultural activities (n = 6, 6 = Indigenous). These cultural strategies were expressed as means of reuniting Indigenous students, promoting their culture, and increasing their self-confidence.

Susan (Indigenous) spoke about her experience using Indigenous pedagogy during her tutorial sessions. In the following example, she describes the use of a traditional game in teaching students physics and anatomy:

[students] talked about beavers, [they] talked about mammalian physiology versus other physiologies, [they] talked about what happens if you cut a tendon and then what [they] did is [they] actually had some of those tendons dried out and then [they] had them pounded, because that’s how [they] used to do [their] thread.

Gail (Indigenous) stated that organizing school-related cultural activities built Indigenous students’ self-confidence and helped them take pride in their culture. For example,

they taught [their] language to students and teachers, and it was fun because they were proud, but also because they were obliged to speak in front of a public and to come out of their shells, and after people would come and ask them questions and would recognize them in the hallways (Free translation, Gail, Indigenous).

Moreover, these activities facilitated social interactions between Indigenous students and, ultimately, built stronger friendships over time. According to Gail (Indigenous), this process of relationship-building was a positive contributor to students' academic experience, because "it's easier to get through it when you are not alone."

Pedagogical strategies. Eight categories of pedagogical strategies were identified to support Indigenous students in postsecondary education (see Table 5). Gail (Indigenous) referred to professional development for staff as a relevant strategy and had given workshops on cultural safety (e.g., recognizing Indigenous Peoples' situation of discrimination and colonization) which "college staff liked and [...] found interesting." However, she stated that much effort was still needed to assess the practical implications of these workshops on instructional practices.

The most cited category referred to the application of diverse teaching methods which included open-ended discussions, active learning, peer teaching, and valuing experience as knowledge. According to Danny (Indigenous), traditional lecture formats "work poorly with a lot of Indigenous students and other students too." To address this, Danny established a classroom climate that allowed students to benefit from listening to their peers' conversations: "[...] where, how do you feel about this? what do you think about that? is a point of discussion." Furthermore, asking questions that outlined the smaller steps needed to achieve clarity when narrowing down on a specific research topic and formulating a good thesis statement encouraged the development of their confidence and supported their autonomy (Rita, non-Indigenous).

Danny's strategy was to monitor students' progress with weekly or monthly meetings to "see them and [ask] what are you struggling with, how are you going to manage your time to get to that? [...]" This strategy was worth further expansion, as it was not a widespread practice in the college nor was it thought out specifically for postsecondary Indigenous students.

In recent years, alternative educational paths such as transition or pathway programs were used as a means to facilitate Indigenous students' access to postsecondary education. Gail (Indigenous), however, did not perceive this as the best solution:

... It's like if we are saying, we don't think you can attend the regular program, so we will always suggest you an alternative path. It's even more sensitive for the Indigenous Peoples, because for generations we directed

them to alternative paths, in residentials schools, in programs for youth with difficulties ... (Free translation).

Other participants did not criticize the pathway programs *per se*, but regarded the lack of follow-up in providing students with the appropriate support when transitioning into regular programs as highly problematic.

Another effective strategy to promote academic success among Indigenous youth was the possibility to register for an Indigenous language course (e.g., Inuktitut) instead of another second language. In “[...] some of the communities they speak an Indigenous language, so some [students] are happy to be able to take that option” (Danny, Indigenous). Gail (Indigenous) regarded this initiative as highly positive because it meant going that extra mile and “doing something more for Indigenous students” (Free translation).

Finally, to foster the development of feelings of relatedness and connectedness, education professionals referred to providing Indigenous student-alumni with mentorship and to hire more culturally diverse college staff. The limited number of teachers with an Indigenous background or with an insufficient knowledge of Indigenous Peoples’ cultures was said to influence Indigenous students’ education because “...youth are not being taught by people who are familiar with their culture” (Amy, non-Indigenous).

TABLE 5. *Categories of Pedagogical Strategies and Number of Quotes (n)*

Category	Indigenous (n)	non-Indigenous (n)	Total (n)
Professional development for staff	1	1	2
Applying diverse teaching methods	10	7	17
Accommodating to students’ needs	0	9	9
Monitoring student progress	3	1	4
Designated transition programs for Indigenous students only	0	4	4
Offering an Indigenous language course	1	0	1
Providing Indigenous student-alumni mentorship	1	0	1
Hiring Indigenous staff	3	0	3
Total	19	22	41

Despite the various support strategies that were highlighted by education professionals to facilitate Indigenous students' transition to postsecondary, results uncovered a misalignment between challenges versus strategies. Figures 1 and 2 display the sum of all the references made in each category by Indigenous and non-Indigenous participants. According to Figure 1, the number of perceived challenges experienced by Indigenous students consistently outnumbered the number of support strategies (see Figure 2). Additionally, Figure 2 shows the emphasis placed on strategies addressing pedagogical and social challenges; cultural strategies received less attention. Lastly, only Indigenous participants mentioned strategies on how to overcome cultural challenges. This implies that improvements are still needed to provide a culturally relevant and safe educational environment in which Indigenous students can thrive. Hence, the next section summarizes participants' recommendations on how to instill a positive influence to enhance the educational experience of Indigenous youth.

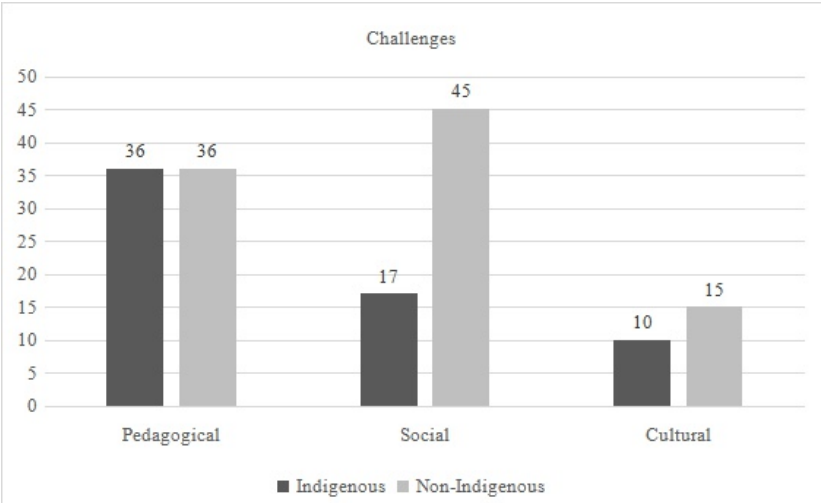


FIGURE 1. *Perceived challenges related to Indigenous students' experiences in postsecondary education*

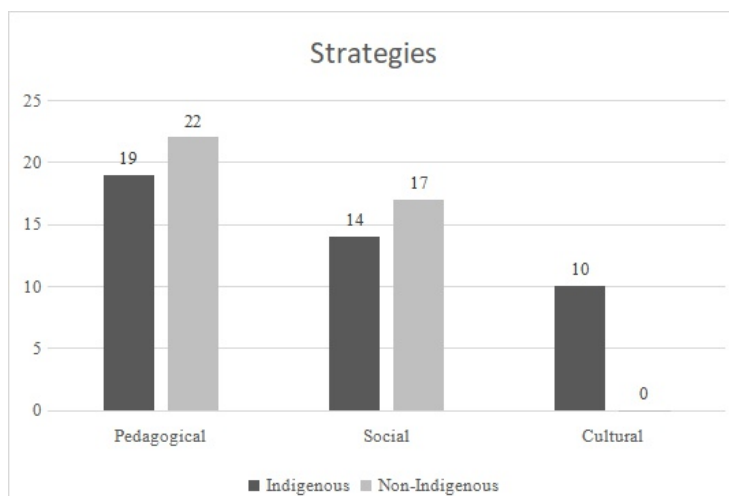


FIGURE 2. Support strategies for Indigenous students in postsecondary education

Instilling a Positive Impact

As mentioned, some of the challenges faced by Indigenous youth included adapting to a new environment, abiding to community expectations, and having limited information for college preparation. To begin addressing some of these challenges and to customize the quality of existing support systems, we queried our participants about their suggestions regarding ways of enhancing Indigenous students' educational experiences.

Indigenous participants' suggestions. Susan's suggestions were related to customizing tutoring programs and obtaining appropriate support tailored to visual-spatial learners. She also suggested the use of online learning, most importantly to motivate students by translating program objectives into how they could benefit or help their communities. Danny recommended directly asking students what would facilitate their growth in postsecondary education, as well as supporting their autonomy in projects and course selections. In addition, Gail pointed out that ensuring reserved spots for Indigenous students in postsecondary programs and developing specialized protocols for interventions with Indigenous students could contribute to instilling a positive impact. Gail also insisted on the need for school staff to participate in professional development regarding cultural sensitivity. Finally, she suggested that education professionals should collaborate among each other to provide specialized mentoring programs for Indigenous students.

Both Indigenous and non-Indigenous participants' suggestions. Most participants insisted on the need to build personalised relationships with students. Erika (non-Indigenous) suggested working on a "one on one basis", Danny

(Indigenous) emphasized the need to provide students with opportunities to speak with teachers (e.g., organising retreats, outings), whereas Gail (Indigenous) highlighted students' needs for a sense of security through the development of a trusting relationship. As for Rita (non-Indigenous), she mentioned the importance for education professionals to first become familiar with the Indigenous students' community before embarking on any form of collaborative work with them. Both Susan (Indigenous) and Erika (non-Indigenous) pointed to the importance of not assuming that Indigenous students are auditory learners and instead to keep in mind that "no two learners are the same." Furthermore, providing social and emotional support (e.g., individualized regular meetings with a resource person) was underlined by both Erika (non-Indigenous) and Danny (Indigenous). Amy (non-Indigenous) emphasized the need to allocate a physical space for Indigenous students in colleges, whereas Lara (non-Indigenous) suggested supporting students by ensuring a constant presence. Moreover, she advised to not "try to have students fit into a mould", but instead, to encourage them in their journey.

Overall, non-Indigenous participants' suggestions revolved more around the school's social and pedagogical aspects, whereas Indigenous participants raised suggestions that touched more upon the need to adapt to students and to prioritize decolonizing practices. These results imply the necessity of considering Indigenous Peoples' opinions and expertise when developing and implementing culturally-relevant strategies for Indigenous students' academic experiences.

DISCUSSION

This study presented education professionals' perceptions of the challenges and support strategies associated with Indigenous youth pursuing a postsecondary education from a pedagogical, social, and cultural perspective. Our results revealed that a holistic approach to pedagogy is better aligned with Indigenous Peoples' worldviews and traditional educational practices (Price & Burtch, 2010), which directly challenges postsecondary delivery of a Eurocentric style of teaching (Rose & Meyer, 2002). For example, assumptions such as students being auditory learners must be dismantled to allow for a personal and individualized relationship to flourish and highlight each students' uniqueness within their own learning profile. On the other hand, our findings also supported and were consistent with past research highlighting Indigenous students' difficulties with integrating in college life, adapting to a fast-paced learning environment, and meeting expectations of individualistic versus collectivist ways of thinking (Fryberg et al., 2013; Nguyen, 2011).

To acknowledge and respect Indigenous Peoples' cultures (Gallop & Bastien, 2016; Hampton & Roy, 2002) and contribute to the development of their sense of belonging, various support strategies were identified that facilitated Indigenous students' integration into postsecondary education (Restoule et al., 2013; Whannell et al., 2012). Education professionals emphasized the building of a positive rapport, as well as the implementation of more culturally-oriented strategies to enable preserving Indigenous Peoples' identity, ways of knowing, and to some degree, relatedness to their learning goals (Kennedy & Aotearoa, 2013). Another commonly reported support strategy that has shown promising results in terms of overall retention for Indigenous students was the creation of bridging programs: short programs that offer more general education courses as a means to introduce students to college-level courses without the constraints of restricted course selections or course load requirements. Although they were viewed as fruitful venues to facilitate Indigenous students' entry into postsecondary education (Habel, 2012), Gail (Indigenous) raised a concern that Indigenous students in transition programs were sometimes viewed as not "really academic material". Again, these programs might perpetuate the stereotypes of Indigenous students' not being academically prepared to directly enter regular postsecondary programs. Such stereotypes can further contribute to Indigenous students' negative self-esteem, but also to others' biased judgements about Indigenous students. Another important strategy to foster feelings of relatedness and connectedness was hiring culturally diverse staff, such as education professionals with an Indigenous background. This strategy is essential and would allow Indigenous students to self-identify within their institution (Danny, Indigenous). Danny (Indigenous) also raised a complementary suggestion: the importance of providing non-Indigenous staff with adequate professional development about Indigenous people's history and culture. Without this accurate knowledge, it would be very difficult for non-Indigenous staff members to reach out to Indigenous learners and, thus, they would be indirectly continuing to perpetuate colonizing practices and attitudes.

Finally, Figures 1 and 2 revealed uneven weight and effort attributed among the social, cultural, and pedagogical layers of perceived challenges and invested support strategies. Specifically, strategies aiming to overcome pedagogical and social challenges were prioritized by non-Indigenous education professionals, whereas others targeting cultural challenges seemed to not be receiving enough attention. Focusing on overcoming pedagogical obstacles is essential for Indigenous students' academic success, but it is well known that those difficulties stem from ongoing historic trauma and its intergenerational transmission (Aguir & Halseth, 2015). These results highlight the fact that the deployment of institutional efforts is not always invested in an equitable manner and that it is imperative to initiate or continue that dialogue with Indigenous people (students, communities).

Limitations. Although participants worked closely with Indigenous students, they did not occupy the exact same employment positions as one another, which may have led to different perceptions and interpretations. Furthermore, education professionals were interviewed instead of Indigenous students themselves, and therefore this study can only hope to be partially representative of Indigenous students' lived experiences. This omission was, however, complemented by the inclusion of three participants with an Indigenous background, as well as of one research team member of Indigenous background who was consulted on a monthly basis. Staying aligned with the long-term goal of implementing decolonizing pedagogies, it was primordial to interview both Indigenous and non-Indigenous education professionals to obtain a more complete picture of ongoing colonizing practices and beliefs within our postsecondary institutions. Finally, across the different institutions, the concentration of Indigenous students differed, which in turn could have impacted participants' professional experiences and their perceptions. Future research should focus on inquiring with Indigenous students to seek their educational needs and on interviewing Indigenous students, teachers, and other education professionals within the same institution to better illustrate the alignment within participants' responses.

Conclusion. This study showed that much effort still needs to be deployed to decolonize instructional practices and ways of thinking (Battiste, 2013). According to Battiste (2013), "a regeneration of new relationships among and between knowledge systems" is needed to decolonize humanities and sciences. However, this reconciliation requires competence by scholars in both knowledge systems (p. 103). As non-Indigenous scholars and practitioners, it is our duty to continue educating ourselves about Indigenous peoples' ways of knowing and doing to better comprehend contemporary relationships with Indigenous peoples and to participate in the reconciliation of both knowledge systems (Battiste, 2013). Indigenous students may continue to face social, cultural, and pedagogical challenges that represent remnants of a somber past where a practice of domination significantly impacted Indigenous Peoples' health and wellbeing (Aguiar & Halseth, 2015). However, with the long-term goal of contributing to Indigenous students' academic success, more emphasis is currently being placed on developing culturally relevant support strategies. These include teachers' participation in professional development to raise awareness of Indigenous Peoples' ways of knowing, as well as the adoption of a culturally sensitive approach as a means of fostering a personalized rapport with Indigenous students. On an institutional level, support is also needed to continue developing instructional strategies that are adaptive to Indigenous peoples' worldviews, as well as to expand the specialized protocols for admissions to various programs. Initiating and sustaining these processes mark the beginning of changes that would allow the development, elaboration, and application of culturally and socially-oriented strategies to promote a more positive educational experience for Indigenous youth. Most importantly, in

order to avoid the perpetuation of colonizing practices, all these changes must be implemented with the consultation of Indigenous peoples directly. Strategies and suggestions of how to provide Indigenous students with a positive educational journey must involve Indigenous youth in the decision-making process as “a direct change in school philosophy, policy, pedagogy, and practice” (Battiste, 2013, p. 99).

NOTES

1. We used the term Indigenous throughout the manuscript, however, this term does not refer to a universal category as Indigenous Peoples, knowledges, and identities are tribal and plural.
2. This research team member is affiliated to an Indigenous school board and works as a student affairs technician in the postsecondary student services. The name of the institutional affiliation has been removed for ethical reasons of confidentiality.
3. This term means that one of the researchers translated the quote from its original language to English, without necessarily following a translation protocol.

REFERENCES

- Aguiar, W., & Halseth, R. (2015). *Aboriginal peoples and historic trauma: The processes of intergenerational transmission*. Prince George, BC: National Collaborating Centre for Aboriginal Health. Retrieved from <http://www.nccah-ccnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/142/2015-04-28-AguiarHalseth-RPT-IntergenTraumaHistory-EN-Web.pdf>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing Ltd.
- Battiste, M., & McLean, S. (2005). *State of First Nations learning and education*. Saskatoon, SK: Aboriginal Education Research Centre.
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized classrooms: Racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Fernwood Publishing.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Fryberg, S. A., Troop-Gordon, W., D'Arrioso, A., Flores, H., Ponizovskiy, V., Ranney, J. D., Mandour, T., Tootoosis, C., Robinson, S., Russo, N., & Burack, J. A. (2013). Cultural mismatch and the education of Aboriginal youths: The interplay of cultural identities and teacher ratings. *Developmental Psychology*, 49(1), 72–79. <https://doi.org/10.1037/a0029056>
- Gallop, C. J., & Bastien, N. (2016). Supporting success: Aboriginal students in higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 206–224. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i2.184772>
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (3rd ed.). Pearson Education, Inc.
- Habel, C. (2012). ‘I can do it, and how!’ Student experience in access and equity pathways to higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 811–825. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.659177>
- Hall, L. (2015). What are the key ingredients for an effective and successful tertiary enabling program for Aboriginal and Torres Strait Islander students? An evaluation of the evolution of one program. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(2), 244–266. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068375.pdf>

- Hampton, M., & Roy, J. (2002). Strategies for facilitating success of First Nations students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 32(3), 1–28. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v32i3.183417>
- Hanson, E. (2009). The Indian Act. In *Indigenous Foundations*. Retrieved from http://indigenousfoundations.web.arts.ubc.ca/the_indian_act/
- Heber, R. W., & Peng, X. (2014). *Indigenous education and international academic exchange*. Aboriginal Issues Press.
- Kennedy, C. P., & O Aotearoa, T. W. (2013). Indigenizing student-centred learning: A Western approach in an Indigenous educational institution. *Journal of International Education Research*, 9(1), 1–6. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i1.7494>
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (2001). First Nations and higher education: The four R's – respect, relevance, reciprocity, responsibility. In R. Hayoe & J. Pan (Eds.), *Knowledge across cultures: A contribution to dialogue among civilizations* (1–17). Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Kohn, M., & Reddy, K. (2017). Colonialism. In Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition). Stanford University.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(4), 224–230. [https://doi.org/10.1016/S1499-4046\(06\)60097-3](https://doi.org/10.1016/S1499-4046(06)60097-3)
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557–584. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Munroe, E. A., Lunney-Borden, L., Murray-Orr, A., Toney, D., & Meader, J. (2013). Decolonizing Aboriginal education in the 21st century. *McGill Journal of Education*, 48(2), 317–337. Retrieved from <https://mje.mcgill.ca/article/view/8985>
- Nguyen, M. (2011). Closing the education gap: A case for Aboriginal early childhood education in Canada, A look at the Aboriginal Headstart program. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 229–248. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/572>
- Parent, A. (2017). Visioning as an integral element to understanding Indigenous learners' transition to university. *The Canadian Journal of Higher Education*, 47(1), 153–170. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i1.186168>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pidgeon, M. (2008). Pushing against the margins: Indigenous theorizing of “Success” and retention in higher education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(3), 339–360. <https://doi.org/10.2190/CS.10.3.e>
- Pidgeon, M., Archibald, J., & Hawkey, C. (2014). Relationships matter: Supporting Aboriginal graduate students in British Columbia, Canada. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 1–21. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.2311>
- Price, R., & Burtch. (2010). Degree completion for Aboriginal people in British Columbia: A case study. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 36(1), 1–17. <https://doi.org/10.21225/D5WC7M>

- Restoule, J.-P., Mashford-Pringle, A., Chacaby, M., Smillie, C., Brunette, C., & Russel, G. (2013). Supporting successful transitions to post-secondary education for Indigenous students: Lessons from an institutional ethnography in Ontario, Canada. *International Indigenous Policy Journal*, 4(4), 1–10. <https://doi.org/10.18584/iipj.2013.4.4.4>
- Roberts, P., Priest, H. M., & Traynor, M. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20(44), 41–45. <https://doi.org/10.7748/ns.20.44.41.s56>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Ryan, J., Pollock, K., & Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591–617. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3053>
- Secrétariat aux affaires autochtones. (2009). Où vivent les Autochtones? Retrieved from http://www.autochtones.gouv.qc.ca/relations_autochtones/profils_nations/ou_vivent_ils.htm
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Union of Ontario Indians. (2013). An Overview of the Indian residential school system. Retrieved from <http://www.anishinabek.ca/wp-content/uploads/2016/07/An-Overview-of-the-IRS-System-Booklet.pdf>
- Whannell, P., Whannell, R., & Allen, B. (2012). Investigating the influence of teacher strategies on academic self-efficacy and study behaviour of students in a tertiary bridging program. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(1), 39–65. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972830.pdf>
- Whitley, J. (2014). Supporting educational success for Aboriginal students: Identifying key influences. *McGill Journal of Education*, 49(1), 155–181. <https://doi.org/10.7202/1025776ar>

DR.TANYA CHICHEKIAN is a professor in the department of pedagogy at Université de Sherbrooke. She was a former high school mathematics teacher and a former science academic advisor in a postsecondary institution. She has a PhD in Learning Sciences from McGill University and a postdoctoral training specializing in positive psychology in education from Université du Québec à Montréal. Her research interests focus on the underlying motivational processes that lead to the development of innovative mindsets, knowledge transfer in higher education, trans-contextual impacts on students' optimal functioning, as well as the role of AI [Artificial intelligence] in fostering optimal learning. She's also interested in statistical and methodological advances, specifically applying machine learning algorithms to large-scale studies in educational research. tanya.chichekian@usherbrooke.ca

LÉA BRAGOLI-BARZAN received her bachelor's degree from Université de Montréal in 2015 and is currently pursuing a doctoral degree in research and clinical psychology at Université du Québec à Montréal. Her research interests mainly focus on clarifying the cultural integration concept by exploring the relationship between cultural identity integration and cultural social integration of migrants. She is also interested in the relation between identity denial and migrants' identity integration, as well as the impact on psychological and sociocultural well-being. Her goal is to use her knowledge to promote adjusted clinical interventions with ethnic diverse populations. bragoli-barzan.lea@courrier.uqam.ca

DR. TANYA CHICHEKIAN est professeure au département de pédagogie à l'Université de Sherbrooke. Elle a été enseignante de mathématiques au secondaire et conseillère pédagogique pour le département des sciences dans un établissement collégial. Elle est titulaire d'un doctorat en sciences de l'apprentissage de l'Université McGill et d'une formation postdoctorale spécialisée en psychologie positive de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur les processus motivationnels sous-jacents qui conduisent au développement des états d'esprit innovants, le transfert de connaissances dans l'enseignement supérieur, l'impact trans-contextuel sur le fonctionnement optimal des étudiants dans le milieu éducatif, ainsi que le rôle de l'IA dans un apprentissage optimal. Elle s'intéresse également aux avancements méthodologiques, en particulier à l'application des algorithmes d'apprentissage automatique dans les études à grande échelle dans le domaine de la recherche en éducation. tanya.chichekian@usherbrooke.ca

LÉA BRAGOLI-BARZAN a obtenu son baccalauréat à l'Université de Montréal en 2015 et poursuit actuellement ses études au doctorat en psychologie, profil recherche-intervention à l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent principalement sur la clarification du concept de l'intégration culturelle en explorant la relation entre l'intégration culturelle identitaire et l'intégration culturelle sociale des migrants. Elle s'intéresse également au rôle de l'invalidation identitaire dans la manière dont les migrants négocient leurs identités culturelles et son impact sur leur bien-être psychologique et socioculturel. Elle désire mettre à profit ses connaissances afin d'intervenir de manière ajustée auprès de populations ethniques diverses. bragoli-barzan.lea@courrier.uqam.ca

DECOLONIZING EDUCATIONAL PRACTICES THROUGH FOSTERING ETHICAL RELATIONALITY IN AN URBAN INDIGENOUS CLASSROOM

ETIENNA MOOSTOOS-LAFFERTY, DIANE CONRAD, ANNETTE WENTWORTH *University of Alberta*

NATALIE BURNS EDMONTON *Catholic School District*

ABSTRACT. To foster the success of young Indigenous learners, our study partnered with an urban Indigenous school in Alberta's capital region. This paper explores the decolonizing practices that emerged through the ethical relationships developed with students and staff guided by the Cree wisdom teachings of wicihitowin and wahkohtowin. A group of Indigenous and Canadian university and school-based co-researchers worked with a class of students over four years (from grade 6 to 9) incorporating Indigenous knowledges with the mandated Social Studies curriculum. The teachings included Cree language, land-based activities, ceremony and story. Students expressed appreciation for the teachings and the opportunities they had experienced over the course of the study; it was a small step towards decolonizing education.

DÉCOLONISER LES PRATIQUES ÉDUCATIONNELLES EN FAVORISANT LA RELATIONALITÉ ÉTHIQUE EN CLASSE AUTOCHTONE EN MILIEU URBAIN

RÉSUMÉ. Pour favoriser la réussite des jeunes apprenants d'origine autochtone, notre équipe a collaboré avec une école autochtone située en milieu urbain, dans la région de la capitale albertaine. Cet article explore les pratiques de décolonisation qui ont émergé des relations éthiques développées entre les élèves et membres du personnel, guidés par les enseignements cris wicihitowin et wahkohtowin. Un groupe collaboratif de chercheurs universitaires et scolaires ont travaillé avec un groupe d'élèves pendant 4 ans (de la 6^e année du primaire à la 3^e secondaire). Ils ont inclus des savoirs autochtones au programme d'univers social, tels que la langue, les activités sur le terrain, les cérémonies et les histoires d'origine crie. Les élèves ont partagé leur appréciation en lien avec les savoirs et les opportunités vécues au cours du projet de recherche. Cette étude constitue un pas vers la décolonisation de l'éducation.

In a four-year SSHRC funded study that aimed to foster the success of young Indigenous learners, one of our three partner schools was an urban Indigenous school in Alberta's capital region. Our aim was to explore the possibilities for curriculum to expand students' access to Indigenous knowledge traditions. The communities' visions were for schools to facilitate

learning grounded in Indigenous cultures, histories and place-based sensibilities (Battiste, 2013; Munroe, et al., 2013; Nielson, 2010; Sheridan & Longboat, 2014). Indigenous students face systemic challenges to their learning due to the historical and cultural irrelevance of current curricula, in addition to the long-lasting effects of colonization, such as intergenerational trauma, poverty and identity confusion (Assembly of First Nations; 2011; Hare & Pidgeon, 2011; Kanu, 2007; St. Denis, 2009).

Our work with the schools confirmed some of the challenges faced in using colonized pedagogies with Indigenous students. We were inspired to imagine other curricular approaches for both Indigenous and Canadian students. This paper explores the decolonizing practices that emerged through our fostering of ethical relationships with students and staff at the urban Indigenous school guided by the ethics of *wicihitowin* and *wahkohtowin*.

THEORETICAL UNDERSTANDINGS

Our study acknowledged the need for decolonizing curriculum, but moved beyond critique to embrace wisdom traditions and Indigenous knowledges that guided us on how to proceed (Corntassel, 2012; Littlebear, 2009; Michell, 2011). For the work at the urban Indigenous school, Dwayne Donald (2016) introduced two Cree concepts:

wicihitowin refers to the life-giving energy that is generated when people face each other as relatives and build trustful relationships by connecting with others in respectful ways . . . *wahkohtowin* refers to kinship relations and teaches us to extend our relational network so that it also includes the more-than-human beings that live amongst us. (p. 10)

These concepts promoted ethical relationality, emphasizing that ethical forms of relationality support life and living and its continuance. A purely human understanding of ethical relationality is significantly impoverished in respecting this sacred ecology.

Learnings grounded in Indigenous place-based sensibilities develop an ethical space of possibility for restoring relationships between Indigenous and Canadian peoples (Ermine, 2007). Recognizing that we live in an interconnected world, we are also guided by an ecological consciousness (Cajete, 1994; Sheridan & Longboat, 2014). Grounded in this Indigenous worldview, we engaged students and each other to pay attention to nature, place, myth, metaphor, imagination, art and spirit. Remembering, respecting, and attending to knowledges and ageless wisdom traditions offered us hope and meaning (Alfred, 2005).

THE RESEARCH PROCESS

Our research was participatory and based in an Indigenous research paradigm (Wilson, 2008). Following Indigenous research sensibilities (Smith, 1999), the cultural values of relationality, respect, reciprocity, and relevance were integral (Wilson, 2008). Our approach accentuated the inherent human capacity to co-create knowledge based on experience and sought participation throughout the research process, shared ownership and ethical and contextual validity (Edwards et al., 2008). We understood learning to occur through relationships, and knowledge as place-based and contextual emerging directly from within Indigenous communities. We aimed to weave Indigenous knowledges and tradition into existing curriculum in order to create balance for student learning. Together we learned from our curricular explorations at the school sites.

Our Experiences in an Urban Indigenous Classroom

The school setting. The urban Indigenous K-9 school, the only one of its kind within the district, focused on Indigenous culture and language. Co-principal investigators Diane Conrad and Dwayne Donald worked with graduate research assistants, teachers and students over a four-year period. The students at the school were mostly Indigenous and bussed in every day from various locations around the city. Students' origins varied; some had strong roots in surrounding Indigenous communities while others had lived in the city since birth. Students' home lives also varied, with some coming from large families and others from single parent homes. The combination of inter-generational trauma, loss of land and historical identity, the impact of residential schools, and poverty, all combined to make conditions for building community in this school setting a challenge.

The school population was approximately 460, but the numbers of students attending on any given day varied widely. The class that participated in this project had about 30 students registered. We began when the students were in grade 6 and followed them through to grade 9. Due to factors such as food insecurity and families frequently moving house – often back and forth from Indigenous communities – attendance was, however, highly variable. A core group of ten to twelve students were constant participants and actively took part in the in-school and land-based learning opportunities.

The fact that students lived in widely dispersed areas and were bussed to school presented challenges not only in fostering community, but also in developing relationships with parents. Another effect was a lack of sports programs or other extra-curricular activities available to the students – precisely the sorts of activities that excite students about coming to school.

The research team. The partnership with the school began slowly, as relationships took time to develop. Dwayne, guided by the teachings of wíchítowin and wahkohtowin, met with Elders, and recruited key individuals

to work in the classroom with students. Among the co-researchers were Dale Saddleback, who was an expert in Cree language, an Indigenous knowledge-keeper and a doctoral student supervised by Dwayne. Working alongside Dale was Etienna Moostoos-Lafferty, a Cree educator and master's student also supervised by Dwayne. She had eight years of teaching experience both on and off-reserve and also did province-wide consulting, raising awareness about Indigenous education and history, the Truth and Reconciliation Calls to Action, treaties, and contemporary realities of Indigenous people in Alberta. The school-based co-researcher with the project was Natalie Burns, the Social Studies teacher of the participating class. Her strong interest in Indigenous education led her to actively seek a position in an Indigenous school to teach Indigenous students.

Connecting to curriculum. Etienna and Natalie were tasked with connecting Dale's traditional teachings to the Alberta curriculum, specifically to the Social Studies class which Natalie taught. How they did this was left up to them, a task that they initially struggled with, given the restrictions of colonized education (Kanu, 2007). They agreed to adopt a fluid and organic approach that allowed more space for Dale's teachings. The situations that Indigenous students typically face often create challenging circumstances in the classroom (Rahman, 2013), hence they both stressed the importance of personal commitment and passion for teaching Indigenous students. They described the emotional toll that working with children who live in difficult circumstances can have, and thus identified a need for educators and researchers who are resilient, knowledgeable, and dedicated to the long-term success of their students.

Natalie's and Etienna's process of integrating Indigenous knowledge into the curriculum mirrored Dale's intuitive and responsive way of teaching. In their first year of working together, Etienna attended each class with Dale. This allowed patterns to be established. Natalie was present for all of Dale's teachings, and attended other events as her responsibilities at the school allowed. By the end of the first year of Dale's weekly sessions with the students, Natalie and Etienna were always present together. Etienna took notes on her observations of the students, how the relationships progressed, and on the general themes explored.

Natalie and Etienna described their collaborative process as conversational and relational. Following each session with Dale, the two discussed their thoughts on what had been taught or what had occurred in the classroom, and the possibilities for re-working the key concepts into regular classroom activities. This was sometimes very deliberate, as in one instance when they developed a comparison between Cree history and society (as taught by Dale) and the history of the Aztecs, which was part of the mandated curriculum. The majority of the connections made were unplanned and emerged

organically when presented with an opportunity to refer to Dale's teachings. An example of this was in referring students to Dale's teachings during a lesson on treaty relationships in Canada. Natalie believed that this was an effective way of conjoining Indigenous traditional teachings with the Alberta curriculum, as it allowed the students time to process and to absorb what Dale and others, such as visiting Elders, had taught. Through constant reminders to recall the Indigenous teachings during regular classroom work, connections were made and the teachings brought back to students' minds.

Decolonizing educational practices. Battiste (2013) highlights several recommendations to decolonize education; many of her guidelines include affirming the importance of Indigenous knowledges. Indigenous knowledge systems include traditions, treaties, relationships to people and land, Indigenous science, arts, humanities, and legal traditions (Battiste & Henderson, 2009). Indigenous knowledge is not found in books and scholarly journals, but was (and still is) embedded in relationships, songs, ceremonies, symbols, and works of art (Battiste & Henderson, 2009). The decolonizing practices in this study included many of the above. Further, the diverse pedagogical approaches employed were noted by the researchers, as a reclaiming and re-energizing of much of what was lost through the indignities of colonial education. These traditional Indigenous approaches to learning are generally not a good fit with mainstream curricula; however, Etienna and Natalie agreed that they had positive effects on the students, individually and collectively.

Letting go of power and control. In creating space for teaching Indigenous knowledge, a willingness was needed by the school leadership and the classroom teacher to give up control or power to allow for a de-colonizing experience. With the blessing and support of the leadership team, Natalie was able to open space and time in her teaching schedule to learn alongside the class. Natalie described that for her, it was an easy decision as she understood how essential this project was to foster Indigenous identity, relationships and to make room for traditional teachings. Opening space in the schedule allowed for students to be led in their learning by Dale's teachings rather than being bound by a mandated curriculum alone.

Remaining open. Both Natalie and Etienna acknowledge how much they learned from Dale's teachings and the various land-based learning opportunities that occurred throughout the project. As trained teachers, they also learned from Dale the value of remaining open and intuitive, to be in relationships with students, to teach without a set agenda, and to be open to the possibilities that result from such an approach. Etienna admired the fact that Dale came to each class without a fixed agenda as an important part of the decolonizing process. Dale's method of teaching mirrored the way that he was taught by Elders.

Creating a welcoming space. Dale spent time with the students every week and they looked forward to their time with him, often asking with interest when he was coming. Dale approached students as human beings who he offered to mentor and teach as the Elders had taught him. He did not ask the students to address him as a teacher or researcher, or even by his surname; to the students he was just “Dale.” The combined efforts of Dale, Etienna and Natalie created a welcoming and open space for students. They came with varying degrees of knowledge of traditions and ceremony; some students had connections to land and to traditional teachings, while others had none at all.

The ethic of *wícihitowin* (Donald, 2016), which guided the relationships between the research team, students and Elders, was demonstrated in that everyone involved recognized each other as fellow human beings and worked hard to put respect and love at the forefront of their interactions. Guided by Elders’ teachings, as Dwayne describes, when enacted in good ways, much good can flow from the understandings of *wícihitowin*. In Dale’s teachings, as relationships as kin were key to how the class and teachers related to one another, students were presented with opportunities to be curious and to ask questions about their identities and the concerns they had.

Allowing students to engage on their terms. Etienna and Natalie admitted that often students remained quiet and put their heads on their desks, but because this was allowed, it enabled the students to simply listen in their own ways to Cree language, to drumming, singing, or to storytelling. Dale described that process of learning as not merely a passive act, explaining how our spirit is still in tune with the teachings even if one is sleeping or seemingly unengaged. Each day, students were accepted at their own chosen level of engagement, which lowered the potential for disrespectful behaviour. If anything, it created a relationship based on trust and appreciation.

Students were active in many activities and played integral roles in ceremony and protocol. Each class, for example, began with a smudge ceremony. Dale discussed the importance of starting in a good way and provided opportunities for the youth to lead the smudge each day. Part of the decolonizing process for this study involved reclaiming the presence of tobacco in learning. Dale was consistent in his teachings of protocol and reminded students of the importance of tobacco, because in its presence, true learning transfer occurs.

Cree language integration. Of most importance to Indigenous knowledge systems are Indigenous languages as they are described as “unlocking” knowledge (Battiste, 1998, p. 24). Dale layered his gift of Cree language throughout his teachings over the years. Each classroom visit and land-based experience had strong elements of language, with Cree terms accompanying all lessons. Writing on the whiteboard or explaining to the students the Cree word for

rock, berry, or tree are examples of how he integrated language into each interaction. Beyond his ability to translate English terms into Cree and label familiar items, Dale described the true beauty of language by explaining the literal or descriptive nature of nehiyawewin (the Cree language). Whether Dale was talking about land, ceremony, or stories, he continuously modelled for students the importance of language acquisition in the youths' lives; his passion for language makes him a "living educational treasure" (Battiste, 2013, p. 185).

The art of story. Storytelling was not just a decolonizing act for Dale (Simpson, 2011); it was the basis for educating and passing down wisdom. Dale did not have a resource he pointed to, no video for students to watch, nor a textbook to read: knowledge was transmitted orally simply and effectively. Dwayne (2016) also emphasizes that we need stories and mythologies that teach us how to be good relatives with all our relations – human and more-than-human.

Growing up as a Cree woman, Etienna was cognizant of the inherent sacredness of many of the oral teachings that were shared with the students; allowing them to remain oral traditions was important to both her and Dale and therefore the teachings were not documented. Just as oral teachings are understood as sacred to Etienna, so was the act of listening. Through her own family teachings, being respectful to the stories and to the storyteller was deeply important.

Land-based learning. All of the researchers for this project described the teachings and ceremonies that were held on the land as being the most powerful. When these activities occurred, students were entirely engaged, fully themselves and at ease. The ceremonies the group engaged in were described as moving and deeply meaningful. It was during land-based outings that the concept of wahkohtowin (Donald, 2016) was most effectively taught. The students were asked to be mindful of the ways that human beings are enmeshed in relationships that enable us to live. When Dwayne led students on the land-based outings, he stressed how reliant we are on the land, animals, water, etc., for our survival and that our more-than-human relatives should be treated with the deep respect that they deserve. It was at those times that researchers witnessed the students being in relationship with one another and with the land.

CONCLUSION

Etienna described her deep appreciation for what Dale and others brought to the students, and the guiding ethics and approach that Dwayne had established (Donald, 2016). She imagined how her life might have been different and richer, if she had been offered these teachings while she was in

school. Both Etienna and Natalie felt strongly that such opportunities for Indigenous knowledge learning and experiences should be offered to both Indigenous and Canadian students. Such knowledge can open up conversations and combat racism and ignorance.

Etienna and Natalie concluded the final year of the study with a sharing circle to discuss with the students their future aspirations, as their transition to high school was fast approaching. They expressed how emotional the circle process was as the students shared more than expected; they expressed appreciation for the teachings and the opportunities they had experienced over the course of the few years together. They expressed that their most memorable times were those spent on the land. It was evident to Natalie and Etienna that the students understood Cree laws, wisdom and the teachings of wahkohtowin.

The relationships that this research and teaching team fostered with the students – with an emphasis on ethical relationships throughout, was important to all, and deeply felt. The project endeavoured to acknowledge and honour the significance of relationships, including attending to how histories and experiences position us in relation to each other, and how our futures as people in the world are similarity tied together (Donald, 2016). Etienna described the beauty that she saw and experienced as people came together in ethical relationality; the humans and the more-than-human-beings. Living and learning the Cree concepts of wícihitowin and wahkohtowin has been a small but important step in decolonizing education.

REFERENCES

- Alfred, T. (2005). *Wasase: Indigenous pathways to action and freedom*. Broadview Press.
- Assembly of First Nations. (2011). *First Nation elementary and secondary education: A discussion guide*. Assembly of First Nations. Retrieved from: https://www.afn.ca/uploads/files/education/11-10-31_fn_education_-_a_discussion_guide_final.pdf
- Battiste, M. A. (1998). Enabling the autumn seed: Toward a decolonized approach to Aboriginal knowledge, language, and education. *Canadian Journal of Native Education*, 22(1), 16-27.
- Battiste, M. A. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich.
- Battiste, M., & Henderson, J. (2009). Naturalizing Indigenous knowledge in Eurocentric education. *Journal of Native Education*, 32(1), 5-18.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Kivaki Press.
- Corntassel, J. (2012). Re-envisioning resurgence: Indigenous pathways to decolonization and sustainable self-determination. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 86-101.
- Donald, D. (2016). From what does ethical relationality flow? An Indian Act in three artifacts. In J. Seidel & D. W. Jardine (Eds.), *The ecological heart of teaching: Radical tales of refuge and renewal for classrooms and communities* (p. 10-16). Peter Lang.
- Edwards, K., Lund, C., & Gibson, N. (2008). Ethical validity: Expecting the unexpected in community-based research. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 6(3), 17-30.

- Ermine, W. (2007). The ethical space of engagement. *Indigenous Law Journal*, 6(1), 193-203.
- Hare, J., & Pidgeon, M. (2011). The way of the warrior: Indigenous youth navigating the challenges of schooling. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 93-111.
- Kanu, Y. (2007). Increasing school success among Aboriginal students: Culturally responsive curriculum or macrostructural variables affecting schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1(1), 21-41. <https://doi.org/10.1080/15595690709336599>
- Littlebear, L. (2009). Naturalizing Indigenous knowledge: Synthesis paper. Canadian Council on Learning's Aboriginal Learning Centre. Retrieved from: https://www.afn.ca/uploads/files/education/21._2009_july_ccl-alkc-leroy_littlebear_naturalizing_indigenous_knowledge-report.pdf
- Michell, H. (2011). Working with elders and Indigenous knowledge systems: A reader and guide for places of higher learning. JCharlton Pub.
- Munroe, E. A., Lunney Borden, L., Murray Orr, A., Toney, D. & Meader, J. (2013). Decolonizing Aboriginal education in the 21st century. *McGill Journal of Education*, 48(2), 317-337.
- Nielsen, T. W. (2010). Lost in translation? Rethinking First Nation education via LUCID insights. *International Review of Education*, 56(4), 411-433.
- Rahman, K. (2013). Belonging and learning to belong in school: The implications of the hidden curriculum for indigenous students. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 660-672. DOI: 10.1080/01596306.2013.728362
- Sheridan, J. W. & Longboat, D. R. (2014). Walking back into creation: Environmental apartheid and the eternal – Initiating an Indigenous mind claim. *Space and Culture*, 17(3), 308- 324.
- Simpson, L. (2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. ARP Books.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed.
- St. Denis, V. (2009). Rethinking culture theory in Aboriginal education. In C. Levine-Rasky (Ed.) *Canadian perspectives on the sociology of education* (pp. 163-182). Oxford University Press.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood.

ETIENNA MOOSTOOS-LAFFERTY was born and raised in Grande Prairie Alberta. Her family is from the Sturgeon Lake Cree Nation in Treaty 8 territory. Etienna works as an Indigenous Education Coach and is currently completing her Masters in Secondary Education at the University of Alberta. moostoos@ualberta.ca

NATALIE BURNS is a settler-ally who currently resides in Amiskwacîwâskahikan on Treaty 6 Territory. She holds a BEd in Secondary Education from the University of Alberta. Natalie has been teaching Social Studies with the Edmonton Catholic School Division since 2008. Natalie.Burns@ecsd.net

DIANE CONRAD is Professor in the Department of Secondary Education at the University of Alberta. She is very thankful to have been co-Principal Investigator of this SSHRC funded project – to have had this opportunity to learn more about Indigenous education.

ANNETTE WENTWORTH is an author and PhD student in the department of Secondary Education at the University of Alberta. Her research interests are in memory studies, feminist, post/anti-colonial and arts-based research. wentworth@ualberta.ca

ETIENNA MOOSTOOS-LAFFERTY est née et a grandi à Grande Prairie, en Alberta. Sa famille est originaire de la nation crie Sturgeon Lake dans le territoire du Traité numéro 8. Etienne travaille comme coach en éducation autochtone et complète sa maîtrise en éducation secondaire à l'Université de l'Alberta. moostoos@ualberta.ca

NATALIE BURNS est une alliée des pionniers qui réside actuellement à Amiskwacîwâskahikan, au sein du territoire du Traité numéro 6. Elle détient un baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université de l'Alberta. Natalie enseigne les sciences sociales à la division scolaire catholique d'Edmonton depuis 2008. Natalie.Burns@ecsd.net

DIANE CONRAD est professeur au département de l'enseignement secondaire de l'Université de l'Alberta. Elle est très reconnaissante d'avoir pu agir à titre de co-chercheur principal de ce projet subventionné par le CRSH. Elle a ainsi eu l'opportunité d'en apprendre davantage sur l'éducation des autochtones. diane.conrad@ualberta.ca

ANNETTE WENTWORTH est auteur et doctorante au département de l'enseignement secondaire de l'Université de l'Alberta. Elle s'intéresse à l'étude des souvenirs, au féminisme, au post/anticolonialisme et aux recherches basées sur l'art. wentworth@ualberta.ca

ERIKA HASEBE-LUDT & CARL LEGGO (Eds). *Canadian Curriculum Studies: A Métissage of Inspiration/Imagination/Interconnection*. Toronto: Canadian Scholars (2018). 319 pp. \$54.95 (paperback). (ISBN 978-1-77338-055-1).

Inspired and nourished by the 7th Biennial Provoking Curriculum Studies Conference, which took place in 2015 at the University of British Columbia, this book blends together new and established researchers, diverse methodologies and research representations, this along with a panoply of subjects in order to heed the call to develop “curriculum theory that is written at home but works on behalf of everyone” (Chambers, 1999, p. 137). The subtitle situates this collection’s intent, which is to present contemporary Canadian curriculum research *as métissage*. Both editors are renowned for elucidating personalized approaches to curricular theorizing: Erika Hasebe-Ludt through life-writing as a methodology and Carl Leggo as one of the pioneers of curriculum research using poetic inquiry. Maintaining the editors’ commitment to evoking the personal as a means to understanding systems, histories, and experiences, this volume provokes readers, educators, and researchers into a deeper and broader investigation of curriculum research.

The book will be useful to scholars and students of curriculum studies for its breadth of approaches. It may also prove valuable to those with an interest in the integration of arts knowledges and academic research, as it presents images, poems, dialogues, and project descriptions, these along with traditional chapter formats. Although focused specifically on the Canadian context through recurring emphasis on place, history, and identity, many of the book’s methodological approaches will resonate for those outside of Canada who share an interest in approaching contemporary issues by resituating knowledge in the histories, environments, and identities of particular locations. The book aligns well with other books provoking the field of Canadian curriculum studies (Ng-A-Fook & Rottmann, 2012; Ng-A-Fook et al., 2016).

Any summary of this volume will inevitably leave out important ideas. Never prescriptive, the book’s 53 offerings could be ravenously consumed for a sense of the magnificent and complicated whole, or parsed out to be read as thoughtful approaches to curriculum, one for each week of the year (and then

some). Its *métissage* is organized as three strands of a braid, with each strand containing chapters and invocations with thematic resonances, although the individual pieces could easily find a home in the other sections, such are their interconnections. The editors have consciously created the book so that the reader can start from any point. The section headings invite readers to approach the textual and artistic offerings through the specific lenses of relationships to place, spirit, and interconnections. Poetic ruminations sit beside proposals for curricular ameliorations, interwoven with deeply theoretical research into curricular experiences. Throughout, invocations offer windows into contemporary practices for increasing the cross-disciplinary, personal, decolonized, and dialogic intentions of the Canadian curriculum field.

The breadth of participating authors speaks to the diversity of traditions that have been braided into Canadian curricular thought. Many of the writers invite readers to choose living poetry in their quotidian lives, setting examples through their autobiographical writing and connecting their experiences to Pinar's (2011) description of curriculum as a complicated conversation. Several key curriculum thinkers are repeatedly cited—Dwayne Donald, Cynthia Chambers, and Ted Aoki, as are concepts central to curriculum theory such as *currere* (Pinar, 1975) and *difficult knowledge* (Pitt & Britzman, 2003), this as authors work to understand the relationships between personal, social, historical, and environmental realities.

Here, I map out the three braids, with nods to selected contributors. The first braid, *Métissage A-Inspiration: Topos/Language/Sound*, is hopeful while acknowledging past pain, such as through the history of treaties and the systemic treatment of Canada's Indigenous peoples, the future challenges of global warming and living mindfully, and re-viewing (re-creating) the spaces within which we live.

The second braid, *Métissage B-Imagination: Identity/Ethos/Spirit* presents a different type of intimacy. The authors attend to interior lives by rethinking the discussion of "historical wrongs" (Hill, p. 128; this volume), investigating what draws the self into particular teaching / learning environments, searching out the roots of creativity, seeking resonance between Heidegger's and Aoki's understandings of technology, and finding spiritual / cultural belonging within the curriculum.

Finally, the third braid, *Métissage C-Interconnection: Relations/Healing/Pathos* lays out a variety of internal and ongoing structural tensions, offering perspectives based on personal navigation of global tragedies such as reckoning (from across the ocean, in Vancouver, British Columbia) with the 2011 tsunami that hit Japan or addressing the complications of education within the Dadaab refugee camp. Other chapters re-orient individual, and often hidden, pain

within a global context, situating eating disorders, grief, and assault within formal and informal curriculum discourses. Despite the difficult topics raised in each braid, the authors and editors guide readers towards possibilities of hope and peace.

As a whole, this volume leaves readers with an impression of Canada's breathtaking expanse, and the challenges Canadians face to reconcile their past and present. With texts that invoke diverse spiritual traditions, tease apart the complex heritages that brought immigrants to Canada and situate themselves in the land and spaces of Canada's physical boundaries, this book inspires reflection, empathy, and action on the part of educators and researchers.

Alisan Funk McGill University

REFERENCES

- Chambers, C. (1999). A topography for Canadian curriculum theory. *Canadian Journal of Education*, 24(2), 137–150.
- Ng-A-Fook, N. & Rottmann, J. (Eds.). (2012). *Reconsidering Canadian curriculum studies: Provoking historical, present, and future perspectives*. Palgrave MacMillan. DOI 10.1057/9781137008978
- Ng-A-Fook, N., Ibrahim, A., & Reis, G. (Eds.). (2016). *Provoking curriculum studies: Strong poetry and arts of the possible in education*. Routledge. ISBN: 978-1-315-73862-8
- Pinar, W. F. (1975). Currere: Toward reconceptualization. In *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 396-414). McCutchan Publishing. ISBN: 0821115138
- Pinar, W. F. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. Palgrave Macmillan. DOI 10.1057/9781137015839
- Pitt, A., & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: An experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16, 755–776. DOI: 10.1080/09518390310001632135

WILLIAM F. PINAR. *Moving Images of Eternity: George Grant's Critique of Time, Teaching and Technology*. Oxford, Ottawa, Canada: University of Ottawa Press. (2019). 459 pp. \$49.95 (paperback). (ISBN 978-0-776627-87-8)

Moving *Images of Eternity* catalogues the major ideas of George Grant, Canadian “political philosopher, nationalist, theologian, witness, and prophet” (p. 44). William Pinar’s book paints a complex picture of Grant. Pinar explores the important people, movements, and forces that influenced Grant’s teaching and writing. Pinar’s aim is to provide context for the ways Grant’s ideas – be they “philosophy, prophecy, political argument, [or]...social criticism” (p. 47) – were formed and how they were taken up by his students, his contemporaries, and in society more generally – especially in Canada. Pinar saw Grant as a “great gift” (p. 60) to scholarship and education. Far from being solely a collection of Grant’s ideas, this work is a “reactivation” (p. 43) of Grant.

The title of the book, *Moving Images of Eternity*, refers to one of Grant’s central philosophies: his conception that time had changed drastically from its earlier correlative. At one point, time was a “moving image of eternity” (p. 97) and facilitated – in keeping with Grant’s progressivist philosophies – an “emphasis on experience as education and learning through living” (p. 114). Grant feared that time was becoming “a totalizing process within which all events are subsumed” (p. 97). The book’s title serves as a reminder of Grant’s aspiration for his students and readers to reclaim time: to embrace experience and living as guides to “knowledge, thoughts, and action” (p. 362). After an introduction and a chapter explaining the rationale for the project, the book is divided into six sections, each detailing a major domain about which Grant wrote: technology, time, teaching, idolatry, attunement, and eternity. The book concludes with an epilogue that summarizes Grant’s overarching ideas.

Although the book grapples with many provocative ideas from Grant’s prolific career, the focus is on education, which Grant took as “the purpose of our existence” (p. 1). Pinar’s text describes Grant as an icon because the latter directs our attention “not only on but also beyond what is material” (p. 381). By reading Grant (or any great thinker) as an icon instead of an idol, one can

integrate their “account to one’s own signal, honed through one’s attentiveness, attunement, to the Good” (p. 381). By *Good*, Grant refers to “God” (p. 383) or to “the Whole, Eternity” (p. 383) or simply, “reality” (p. 394). This attentiveness and attunement were – according to Pinar – Grant’s idea of how his students or readers could honour and traverse movement from the “universal to the particular, from the eternal to the contingent” (p. 381), connecting tradition and community to themselves in personalized ways. *Attunement* refers to the bridge between the “abstract and the concrete” (p. 261) or from “particularity to universality” (p. 261). Attunement was a major facet of Grant’s teaching. Grant taught students that attunement could be achieved by a thinker who “decentres and waits, open – listening – to what lies beyond [material existence and technology]” (p. 261). Grant suggested that attending to one’s “knowledge, thoughts, and action” (p. 362) led to a kind of “subjective presence” (p. 11) that could help people grow into themselves. Grant’s educational philosophies rely on this movement (universal to particular; eternal to contingent), inviting us to use our experiences as a way to “‘recreate’ ourselves, [and] reconstruct what we have been conditioned to be” (p. 362).

Pinar also highlights the prominent role Grant played in shaping Canadian discourses around Anglo-Canadian nationalism – both as these discourses connect to the imperial influence of the United States and to the relationship between French and English Canada. Grant’s idea of nationalism had a lot to do with avoiding big business dominating the economic landscape. This concern overlapped with his problematizing of technology’s totalizing and homogenizing potential. Grant believed technology “enables communication through standardization” (p. 7). Although Grant saw new technologies as inevitable and perceived some of their benefits, he saw technology as responsible for many environmental and social ills, even “encapsulating our very capacity to think” (p. 386). Despite Grant’s pessimism about technology, he *did* seem to believe that the “individual may be redeemed... [even if] civilization... [could] not [be]” (as cited in Pinar, 2019, p. 388).

Pinar’s book is a valuable resource for scholars and practitioners, especially teachers and educational researchers, and not only those studying Grant. The book is written less in the style of a reference text, but with much of the content one may expect from a textbook. With extensive usage of notes, parenthetical comments, and dashes, Pinar’s “citation-centred” (p. 377) style of writing blends Grant’s thoughts with the ideas of various thinkers. Pinar sheds light on aspects of Grant that have “not been emphasized before” (p. 14), such as Grant’s critiques of teaching, time, and technology. This book explores much more, though; it includes ideas relevant to educational, political, philosophical, and spiritual practice and research. Pinar’s text provides an abundance of contextual information that grounds Grant’s thinking in Canada’s history, and in the ideas of thinkers inhabiting similar intellectual

and spiritual worlds. Such a comprehensive rendering allows readers to understand Grant on their own terms, which — Pinar believes — was Grant's aspiration for how he saw education being meaningfully taken up: through each individual's own experience and perspective.

Aron Lee Rosenberg *McGill University*

REFERENCE

Pinar, W. (2019). *Moving images of eternity: George Grant's critique of time, teaching, and technology*. University of Ottawa Press.

CLAUDIA MITCHELL & RELEBOHILE MOLETSANE (Eds.). *Disrupting Shameful Legacies: Girls and Young Women Speak Back through the Arts to Address Sexual Violence*. Leiden, London: Koninklijke Brill. (2018). 345pp. (ISBN 978-90-04-37769-1)

In 1964 Fluxus artist, Yoko Ono knelt on a stage wearing an elegant suit holding a pair of scissors and invited audience members to cut off pieces of her clothing. The artist remained still and silent until she was left only wearing remnants of her clothing and underwear. This early feminist performance work was the first to address the potential for sexual violence and women's vulnerability in a public spectacle. With *Cut Piece* (1964) the artist was speaking to issues of women's identity and place in society: violence against women's bodies and most emphatically, women's silence.

In recent years the #BeenRapedNeverReported (2014-2015) and the Me Too movements (2006- ongoing)¹ have brought the issues to which Ono alluded to in the early 1960s to far greater public attention. Claudia Mitchell and Relebohile Moletsane, in the introduction to their *Disrupting Shameful Legacies: Girls and Young Women Speak Back through the Arts to Address Sexual Violence*, state that it is time to lift the carpet on sexual violence against girls and young women. Their objective is to privilege young women's voices — have them speaking up and speaking back, through the arts and visual practice — to challenge situations of sexual violence. This co-edited volume is the result of a transnational study on sexual violence in Canada and South Africa. It is a compilation of seventeen essays that outlines the programs and methodologies used and created by various researchers, artists and others across the two countries. Moving back and forth between Canada and South Africa, the majority of the essays examine workshops and programming that has been done in community with girls and young women to address gender and gender-based violence. The editors draw attention to the connections between these two countries as, in both, much of the violence against women's bodies is rooted in the structures of colonialism. South Africa is known to have one of the highest rates of sexual assault in the world, with teenaged girls (12-18 years) being particularly at risk. Moreover, girls living on the margins of

society because of race and geography are at an even greater risk of victimization thus rending their safety and security in school and community as very challenged.

In Canada, the deeply gendered characteristics of colonization and its aftermath have had immensely destructive impacts on Indigenous women and girls. Currently, Indigenous women in Canada are five times more likely to experience violence or death than other women². Many believe that Aboriginal and Treaty rights and the Indian Act have played a significant role in ensuring on-going violence against Indigenous women's bodies. The violence is compounded by Indigenous women's marginalization through the patriarchal contextualization of colonialism and the resultant racism is often overtly sexual and violent in nature³. Mitchell and Moletsane note, "Across the two countries [...] violence on women's bodies also reflects violence on the land; both are issues of dispossession" (p.5).

The essays in this book build on the research that Mitchell and Moletsane have been conducting for more than a decade on the use of visual arts-based methodologies in working with youth in relation to gender and sexuality. The methodological approaches used by contributors to this volume also often engages young women in visual methods such as participatory video, photography and other arts-based responses. The editors and authors recognize the colossal shift away from positivist, investigator-driven research methods towards more dialogic and collaborative strategies. This means researchers are taking the approach and adapting their methodologies by recognizing that community participants as their research partners come with their own expert knowledge on life issues and are equipped with the ability to make change. Much of the work that is described in the essays has been done in light of the recommendations of the Truth and Reconciliation Commission (TRC)⁴. Additionally in Canada, the TRC and the Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls (2016- 2019) have placed more focus on the need to address the systemic barriers built into Canadian society through colonization. This acknowledgement has meant that in the programming described in *Disrupting Shameful Legacies*, researchers are working with girls and young women to advance equality, encourage women and girls in leadership and decision-making roles, and advocate for ending violence against women, girls and two-spirit people. The significant participation of girls and young women in these projects in both countries points towards the changes that are happening at a grassroots level which one hopes will in time have a wider impact, both nationally and globally.

The book is divided into three sections. The first, *What's engagement got to do with it?* encompasses chapters that focus mainly on engagement or participatory work at field sites. The second, *Engaging Images* draws on the significant visual and art work produced through arts-based and participatory

research projects and workshops. The third section *Reflections and Re-imaginings* opens a space for researchers to engage with their own learning from the work they are undertaking.

In part one, *What's Engagement Got to do with It?*, the six essays explore the many grassroots initiatives in which girls and young women are participating in both countries. The first essay, "Sisters Rising" (de Finney, Mareno, Chadwick, Adams, Sam, Scott and Land) equates the violence inflicted on the land to the violence that targets Indigenous girls and women. "Sisters Rising" re-centres Indigenous values and teachings and links body sovereignty to decolonization and land sovereignty in applied arts-based research workshops using land-based materials as storytelling. Other essays include the Altenberg, Flicker, MacEntree and Wuttunee Saskatoon-based project "We are Strong. We are Beautiful, We are Smart, We are Iskwew" with girls using cellphlms to talk back against gender-based violence. Also in this section are four projects based in South Africa that examined community participatory research to address social and sexual violence; another using photovoice to draw attention to rape, explicit sexual violence and other abuses and make parallels within smaller communities (Treffry-Goatley, Moletsane, and Wiebesiek's "Just Don't Change Anything": Addressing Sexual Violence in Rural South Africa". In this way enable members (and participants) to self-define their own experiences and the enactment of sexual violence they have known. Photovoice as a way of talking back is the subject of "Pictures Speak for Themselves: Youth Engaging Through Photovoice to Describe Sexual Violence in their Community". In another study by Ngidi and Moletsane, "Using drawings to Explore Sexual Violence with Orphaned Youth", drawing was used to help orphaned children as these children lack social networks, face economic neglect and are vulnerable to sexual abuse and violence. In this work girls and boys explained their fears and experiences through both drawings and their descriptions of their artwork. Another essay, "Using Participatory Visual Methodologies to Engage Secondary School Learners in Addressing Sexual and Reproductive Health Issues" by Sibeko and Luthuli analyses a school-based intervention and the ways young people speak about often taboo subject matter.

No matter where they are situated, the focus is on girls' safety within their communities while also combatting the trauma and shame associated with sexual violence. These projects, including the arts, digital technology, role play, and drama, all demonstrate the value of bringing girls to the table and giving them space and room to work through their own experiences and ultimately envision a different way of seeing themselves in the world – now and in the future. A common thread running through these essays was that these young women brought their own roster of skills and abilities to the projects, even

showing their capacity to take the lead. The researchers honoured and built on the girls' strengths and talents, making it a mutually beneficial experience for everyone.

The second part of the book, *Engaging Images* examines the ways young children and girls can creatively and artistically engage with art materials to draw attention to their experiences of or resistance to sexual violence. The authors of the essays in this section report on the artistic actions and affective encounters with art that these children have had. They recall the agitation as well as the transformative experiences of the artmaking process. This section also includes an essay in which children's drawings are examined as witnesses for violence and conflict and as a way to counter children's invisibility. An additional essay in the second section is by Haidee Smith Lefebvre who thoughtfully considers the work of Inuit artist Annie Pootoogook. She re-reads the imagery in this artist's oeuvre to reveal a nuanced and richer understanding of the artist's drawings, stepping back from colonizers' readings and looking at the Pootoogook's drawings as work that recognizes the precarious situation of Indigenous and Inuit women yet cherishing her own sexuality. Maria Ezcurra and Claudia Mitchell's essay on negotiating dress as a way to resist or counter sexual violence, invokes the many ways that artists around the world have used textiles to create new knowledges. This survey moves from the work of Ezcurra and other professional artists to girl and young women-led organizations and collective movements that work towards resisting classification and actions based on the way they are dressed. Other essays turn attention to schoolgirls co-creating visual artefacts (cellphilm and policy posters) as an aid to talking about and back to school administrators and politicians as the girls work to resist the violence they face (Adams and de Lange). Lamb's essay examines the affective possibilities of art as a way to address sexual violence. She references how self-expression through art can lead to transformation and healing. Lamb is keen to understand how people are talking (or not) about violence and thus how change may occur in the life experiences of Indigenous women and girls in Canada. Finally Khan discusses public exhibitions of children's drawings on violence and sexual violence and the related ethical implications of this curation. The author has investigated exhibition catalogues, online collections and documentary films as a way to explore children's trauma, finding both positive and negative outcomes although ultimately children are empowered through the expression found in drawing.

In the final section *Reflections and Re-Imaginations*, the five essays have the authors' reflecting on what they and their young participant-collaborators have

learned from their work. In doing so, this section gives readers strategies for how to work with girls and young women to address sexual violence online; how to bring communities of girls together to tell and share their stories. The essay by Gonick, Christmas and Gore tells how the authors and participants creatively engaged with notion of “passing the talking stick” as they offered commentary on sexualized violence and ultimately on the idea of shared and collaborative speaking spaces. Hart’s chapter on addressing sexual violence online reflects on material gathered through interviews in Canada and South Africa as both a self-study and a way to extend our awareness of the implications of digital technology. The essay by Haffejee, Banda, and Theron, “Methodological Reflections of a Visual Participatory Study on Resilience Processes in African Girls with a History of Child Sexual Abuse” reflects on the value and challenges of using a case study research model. Interestingly the young person whose learning and experience is examined is also a co-author. In another, Maome, one of fourteen members of Girls Leading Change muses on what she learned as a participant of Networks for Change and Well-being. Lastly, Flicker’s essay is a self-reflective piece written as a settler on the notion of unsettling. The author works from the entry point of herself as a settler working with Indigenous young people in what is now called Canada.

This volume of essays speaks to the importance of empowering children- girls and young women through arts-based research projects. The many projects described were each in their own way beneficial to all participants as they learn to speak and learn from one another. There are many takeaways from this book: the individual essays both examine and model methodologies that could be used in other settings, the authors bring many voices in to the conversation and the book is transnational in its scope as the editors incorporate how learning and leadership is occurring across two country contexts. The examination of settler colonialism is necessary as the legacy of settler violence continues to impact everyone. The book begins and ends with this recognition. De Finney et al emphasize Indigenous values and Indigenous methods in their work and Flicker acknowledges her positionality as a non-Indigenous researcher working with Indigenous young people and what positionality means in her refusal to take such acknowledgement as the end product.

This book of essays illustrates that gender-based and sexualized violence experienced within communities across the world is being rebuked by girls and young women who have taken part in the programs, workshops and girl-led actions in Canada and South Africa. In much the same way that Yoko Ono’s Cut Piece sought to disrupt established systems of looking at and interacting

with women in public we can see, in the essays in this book, the ripple effect of on-going women-centric actions in the outcomes and responses of young women who have demonstrated the most impressive kind of self-determination, dignity and creativity.

Taken as a whole, the chapters in *Disrupting Shameful Legacies: Girls and Young Women Speaking Back through the Arts to Address Sexual Violence* point towards a new legacy, one based on methodologies that disrupt colonial legacies by speaking up and speaking back through the arts and visual practice. At the same time, the fact that so many of the authors are themselves Indigenous young people from either Canada or South Africa also suggests a new legacy of leadership for change.

Lori Beavis, *Director, Centre d'art daphne, Tiohtia:ke*

1. The hashtag *BeenRapedNeverReported* was started by newspaper reporters Sue Montgomery and Antonia Zerbisias. In 2006, Tarana Burke coined the phrase "Me Too", as a survivor of sexual assault. Burke wanted to help women and girls of color who had also survived sexual violence.
2. Amnesty International (2009). *No More Stolen Sisters: The Need for a Comprehensive Response to Discrimination and Violence Against Indigenous Women in Canada* <http://www.amnesty.ca/sites/default/files/amr200122009enstolensistersupdate.pdf>.
3. Borrow, J. (2013). "Aboriginal and Treaty Rights and Violence against Women" *Osgoode Hall Law Journal* 50(3), 699-736.; Anderson, K., Campbell, M., & Belcourt, C. (Eds.) (2018) *Keetsahnak / Our Missing and Murdered Indigenous Sisters*, University of Alberta Press.; Bubar, R. & Jumper Thurman, P. (2004) "Violence Against Native Women" *Social Justice* 2004, 31(4), 70-86.
4. The TRC took place in South Africa (1995-1998) and in Canada (2008-2015).