

***Bibliothèque
et Archives
nationales***

Québec



Le présent fichier est une publication en ligne reçue en dépôt légal, convertie en format PDF et archivée par Bibliothèque et Archives nationales du Québec. L'information contenue dans le fichier peut donc être périmée et certains liens externes peuvent être inactifs.

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 12 août 2013

Section du dépôt légal



Editorial Collective

ANILA ASGHAR, AZIZ CHOUDRY, ANNIE SAVARD, &
TERESA STRONG-WILSON

In this issue:

Repenser l'influence de la banque mondiale sur les politiques
d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone
• *Thibaut Lauwerier & Abdeljalil Akkari*

Inequity of Education Financial Resources: A case study of First Nations
school funding compared to provincial school funding in Saskatchewan
• *Sheila Carr-Stewart, Jim Marshall & Larry Steeves*

The Perils of Being a Male Primary/Junior Teacher: Vulnerability and
accusations of inappropriate contact with students
• *Ron Sydney Phillips*

Formative Assessment: Revisiting the territory from the point of view of
teachers
• *Michael Parr & Douglas Gosse*

The Recognition of Prior Learning in Quebec: Current practices
• *Leah Moss*

Les relations école-organisme communautaire en contexte de
pluriethnicité et de défavorisation
• *Fasal Kanouté, Joslyne Vierginat André, Josée Charette, Gina Lafortune,
Annick Lavoie & Justine Gosselin-Gagné*

Safety first: The role of trust and school safety in non-suicidal self-injury
• *Rick Nelson Noble*

L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité
culturelle dans l'intervention
• *Geneviève Audet*

Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un
trouble envahissant du développement
• *Nathalie Poirier & Georgette Goupil*

MJE Volume 46 Number 3 Spring 2011

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 46 N° 2 Spring 2011

MJE

McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 46 NUMBER 3 FALL 2011
VOLUME 46 NUMÉRO 3 AUTOMNE 2011

ÉDITORIAL

Cette édition de la Revue des sciences de l'éducation est composée de huit articles traitant d'injustice ou encore, recommandant des changements de politiques et/ou de pratique. Quatre d'entre eux abordent des problématiques ou des situations potentielles d'injustice, d'inégalité ou des lacunes existant dans des contextes nationaux ou internationaux : l'influence de la Banque mondiale en Afrique de l'Ouest francophone, les mécanismes de distribution du financement (l'écart entre les écoles gérées par les populations autochtones et les administrations provinciales), les politiques et les pratiques à l'égard des enseignants masculins à l'élémentaire, ainsi que le statut de la reconnaissance des acquis au Québec. Quant aux quatre autres articles, ils mettent en lumière des recommandations de politiques ou de pratiques pédagogiques au Québec et à l'extérieur. En ce qui a trait aux politiques, des partenariats avec la communauté sont proposés. En effet, ces liens peuvent constituer une avenue pour aider les écoles situées en milieux urbains et défavorisés à faire face aux défis auxquels elles sont confrontées. De plus, les variables pouvant aider les écoles à créer des environnements plus sécuritaires et à identifier les étudiants du secondaire à risque de recourir à l'automutilation non suicidaire (AMNS) sont isolées. Les enseignants œuvrant auprès d'élèves appartenant à une culture différente de la leur trouveront dans cette édition des manières de répondre de façon particulière aux besoins de ces enfants. Un appariement plus précis entre les critères d'évaluation et les interventions sera proposé, afin de mieux soutenir le développement des élèves, surtout lorsque ceux-ci rencontrent des défis.

Thibaut Lauwerier et Abdeljalil Akkari discutent de l'influence de la Banque Mondiale sur les politiques nationales d'éducation en Afrique de l'Ouest francophone. Après avoir identifié des lacunes théoriques et méthodologies, ils mettent en lumière des pistes pour repenser cette influence, notamment en ce qui a trait à l'évaluation de son impact réel dans des contextes nationaux.

Carr-Stewart, Marshall et Steeves nous sensibilisent aux disparités envahissantes existant entre le financement offert aux écoles administrées par les conseils de bande et celui versé aux écoles provinciales en Saskatchewan. Dans le cadre de leurs recherches, les auteurs ont piloté une étude comparative du financement

octroyé et des ressources allouées aux services complémentaires entre deux systèmes scolaires : de bande et provincial. Ce faisant, ils ont découvert que les écoles autochtones accusent un retard significatif face à leurs homologues provinciaux. Orientant leur discussion à la fois dans un cadre historique et dans un contexte plus contemporain, les auteurs concluent que l'échec du gouvernement à offrir un financement adéquat a eu et continuera à avoir des conséquences tragiques jusqu'à ce que le gouvernement canadien assume ses responsabilités constitutionnelles envers les populations autochtones.

Pourquoi y-a-t-il si peu d'hommes interpellés par l'enseignement au primaire et au premier cycle du secondaire? Parr et Gosse élaborent une explication : ceux-ci sont perçus comme plus vulnérables à des accusations de conduite inappropriée. Se basant sur les résultats d'un sondage effectué auprès de 233 enseignants masculins en Ontario – au sein duquel 28% d'entre eux révèlent avoir été suspectés de conduite inappropriée auprès de leurs élèves – Parr et Gosse analysent en profondeur les commentaires d'enseignants tout en situant leur étude en regard des politiques et pratiques récentes en Ontario. Étudiant les données, ils ont ainsi identifié trois dimensions fondamentales : le sentiment de vulnérabilité des enseignants, l'importance des réseaux de soutien et la perception d'un sentiment d'injustice chez les enseignants. Parr et Gosse plaident pour l'amélioration des protocoles destinés à protéger tout ceux œuvrant dans le milieu scolaire et pour la mise en place de mécanismes encourageant les hommes à non seulement choisir la profession d'enseignant mais également à y demeurer.

Leah Moss, la coordonnatrice sortante du programme de reconnaissance des acquis (RAC) de l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec, présente une analyse complète du RAC dans le contexte québécois. Ce programme constitue une avenue permettant aux institutions de haut savoir de reconnaître officiellement la diversité et la richesse de l'expérience de vie que les étudiants adultes apportent aux programmes académiques. Ce faisant, ces adultes contribuent à la littérature traitant des apprentissages par l'expérience. Moss explique le développement du concept et modèle RAC et en détaille les principes-clés, dont celui stipulant que les individus ont le droit de voir leurs compétences et expériences antérieures reconnues. Par ailleurs, ils ne devraient pas avoir à refaire ce qu'ils connaissent ou ont déjà fait. De plus, ce qui est important est *ce* qui a été appris et non pas quand, où et comment. Elle concentre son analyse sur des aspects propres au modèle québécois. Elle partage sa préoccupation quant au fait que, malgré une longue tradition de soutien au RAC, des modifications récentes de politiques menacent cet historique de collaboration. Dans cet article, l'auteur effectue un plaidoyer en faveur de l'importance du RAC, au Québec et ailleurs dans le monde.

Fasal Kanouté, Joslyne Viergat Andre, Josée Charrette, Gina Lafortune, Annick Lavoie et Justine Gosselin-Gagné plaident pour une complémentarité des services

offerts aux familles par les services communautaires et par le réseau scolaire afin de relever les défis de la réussite scolaire en milieu urbain. Ces milieux présentent souvent une importante pluriethnicité combinée à un indice de défavorisation. À l'aide d'exemples d'activités ou de projets communautaires, les auteures montrent que le partenariat entre les milieux scolaires et les milieux communautaires est possible et même souhaitable.

Utilisant les données d'une enquête approfondie réalisée auprès d'étudiants du secondaire de Kansas City, Noble évalue les relations existant entre l'automutilation non suicidaire (AMNS) et la perception de sécurité à l'école. Cette étude analysait si les indices de confiance en l'école et de sécurité perçue peuvent indiquer des comportements AMNS. Noble soutient que ces variables permettent aux chercheurs et aux éducateurs d'identifier de façon plus adéquate les individus s'orientant vers l'AMNS. Ainsi, il soutient que les étudiants signalant avoir été intimidés ou menacés et ayant moins de confiance envers certains membres du personnel scolaire ont une plus forte propension à recourir à l'automutilation suicidaire.

Geneviève Audet s'est intéressée à la spécificité culturelle d'élèves de maternelle, sous l'angle de l'intervention en classe. À l'aide de récits de pratiques de deux enseignantes de maternelle, elle aborde le rapport à intersubjectif à l'Autre, c'est-à-dire la sensibilité des enseignants envers la culture de l'Autre et envers sa manière d'aborder les situations problématiques liées à un contexte spécifique. Elle précise que les enseignants doivent prendre en compte l'aspect culturel de l'identité de l'enfant comme faisant partie de lui et mobilisable par lui. L'auteure recommande donc que les interventions des enseignants prennent en compte la spécificité des enfants.

Nathalie Poirier et Georgette Goupil présentent une étude descriptive portant sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. Après une présentation de l'outil et du contexte d'utilisation dans différents milieux, les auteurs décrivent les écrits scientifiques qui portent sur les plans d'intervention. Leurs résultats suggèrent que le contenu factuel des plans d'intervention doit cibler les besoins importants et des objectifs d'intervention. Toutefois, le manque de précision des forces et des difficultés de l'élève ainsi que des objectifs d'apprentissage entraîne des difficultés importantes à évaluer les apprentissages. Elles recommandent donc de revoir les formations initiale et continue des enseignants envers l'association des critères d'évaluation et des objectifs d'intervention.

Pour ma part (Annie Savard), je vous dis au revoir. J'ai adoré faire partie de l'équipe éditoriale de MJE. J'ai rencontré des gens fantastiques et inspirants. Je tiens à remercier Anthony Paré et Ann Keenan pour leur confiance à mon égard, Steve Peters, directeur de rédaction, ainsi que Teresa Strong-Wilson, Anila Ashgar et Aziz Choudry pour leur grand professionnalisme et leur ouverture d'esprit. Je remercie tous ceux et celles qui ont travaillé dans

l'ombre du journal, tout spécialement les évaluateurs d'articles. Je vous suis particulièrement reconnaissante pour le temps que vous avez consacré à bonifier la qualité des articles et la Revue. Votre apport contribue au rayonnement des travaux francophones. Continuez de soumettre et d'évaluer des textes écrits en français. D'autres défis m'attendent. Soyez persuadés que je continuerai à vous lire. Bon succès à MJE!

Quant à nous, membres de l'équipe de rédaction de la MJE, nous désirons sincèrement remercier Annie pour sa contribution significative à la revue ainsi que pour sa générosité et son dévouement. Elle a contribué à ouvrir les horizons de la Revue à des collaborateurs de la Francophonie, ici au Québec et à l'extérieur. De plus, elle a joué un rôle-clé dans la création de liens avec un réseau élargi d'évaluateurs francophones qui, nous l'espérons, continueront à soutenir notre mandat de publier des articles de qualité, autant en français qu'en anglais. Meilleurs vœux de réussite dans vos réalisations futures, Annie! À bientôt!

AA, AC, AS, & TSW

EDITORIAL

The eight articles in this issue of the MJE either point to injustices or suggest recommendations for changes to policy and/or practice. Four of the articles take up issues or sites of potential injustice, unfairness, or lacunae in international or national contexts with respect to: the influence of the World Bank in French-speaking West Africa (Lauwerier & Akkari), funding distribution frameworks (disparities between First Nations and provincial schools in Saskatchewan) (Carr-Stewart, Marshall & Steeves), policy and practice with respect to male elementary teachers in Ontario (Parr & Gosse), and the status of prior learning in Quebec (Moss). The other four articles focus on recommendations for policy or classroom practice within and outside of Quebec. With respect to policy, community partnerships are suggested as a route to help address challenges faced by schools in underprivileged urban areas (Kanouté, Viergat André, Charrette, Lafortune, Lavoie & Gosselin-Gagné), while variables are isolated that would help schools create safer environments and better identify middle and high school students at risk of engaging in non-suicidal self-injury (NSSI) (Noble). Responding to the particularity of children is suggested for teachers who face students culturally Other than themselves (Audet), while precise matches between evaluation criteria and interventions might better support students' development, especially when students experience challenges (Poirier & Goupil). Each of the eight articles is briefly summarized in turn.

Thibaut Lauwerier and Abdeljalil Akkari discuss the influence of the World Bank on national education policies in French-speaking West Africa. After identifying the theoretical and methodological lacunae of such an approach, they recommend ways for rethinking the current situation, in particular as it relates to evaluating the very real impact of such an influence upon the national context.

Carr-Stewart, Marshall and Steeves point to pervasive disparities between funding provided to band-operated schools versus provincial schools in Saskatchewan. The authors conducted a comparative analysis of available second-level financial resources and services between two sets of schools: tribal and provincial. They found that First Nations schools lagged significantly behind their provincial counterparts. The authors frame their discussion within an historical as well

as a contemporary context, concluding that the government's failure to provide adequate funding has had, and will continue to have, dire consequences until the government assumes its constitutional responsibility vis à vis First Nations peoples in Canada.

Why are not more male teachers drawn to teaching in the elementary (primary/junior) grades? Parr and Gosse suggest that one factor may be their perceived vulnerability to accusations of inappropriate conduct. Based on a study of 233 Ontario male teachers who were surveyed online, 28 of which reported being suspected of inappropriate behaviour with their students, Parr and Gosse provide a sustained analysis of the male teachers' comments while also situating their study within recent policy and practice in Ontario. Based on the data set, they identify three overriding themes: teachers' feelings of vulnerability; the importance of support networks; and the teachers' perceived sense of injustice. Parr and Gosse call for improved protocols to safeguard all of those involved in the school system as well as to encourage male recruits to enter, and remain in, the teaching profession.

Leah Moss, a former coordinator of the Recognition of Prior Learning (RPL) program in the English school boards of Quebec, provides a comprehensive analysis of RPL in the Quebec context. RPL constitutes a way for higher bodies of learning to officially recognize the diversity and wealth of life experience that adult learners may bring to academic programs, contributing to literature on experiential learning. Moss traces the development of the RPL concept and model, distilling its key tenets including that individuals have the right to have their prior knowledge and experience recognized; that they should not have to redo what they already know and have practiced; and that what is important is *what* has been learned, not when, where or how. She focuses on distinctive aspects of the Quebec model and expresses concerns that, though Quebec education has had a long history of supporting RPL, recent policy changes may threaten to reverse that direction. The article advocates for the importance of RPL in Quebec and elsewhere.

Fasal Kanouté, Joslyne Viergat André, Josée Charette, Gina Lafortune, Annick Lavoie and Justine Gosselin-Gagné argue that a complementary of services should be offered to families on the part of communities and school boards in order to meet the academic needs of students in under-resourced urban areas. The inner city environment often presents a significant combination of multicultural aspects along with disadvantaged indices. By citing examples of community service activities or projects, the authors show that a partnership between school and community is not only possible but desirable.

Drawing from an extensive survey of Kansas City middle and high school students, Noble evaluates the relationship between non-suicidal self-injury (NSSI) and perceptions of school safety. This study examined whether indices of school trust and perceived safety were predictive of NSSI behaviour. Noble

argues that these variables allow researchers and educators to more accurately identify participants who engage in NSSI. He contends that students who report being bullied and threatened, and who have less trust in specific members of school staff are more likely to engage in NSSI.

Geneviève Audet is interested in the cultural differences of kindergarten children from the perspective of classroom interventions. Based on the accounts and practices of two kindergarten teachers, Audet addresses the subject of rapport one with the Other, that is, of intersubjectivity, with a specific focus on the sensitivity of the teachers towards cultural differences of the Other, and the manner in which these problematic situations are addressed within a specific context. She says that teachers must realize that the cultural distinctiveness of the child's identity plays an essential role in his or her way of being and acting. The author recommends that classroom interventions on the part of the teachers take into account the unique cultural aspects of the child.

Nathalie Poirier and Georgette Goupil present a descriptive study of the intervention plan (IEP) for students presenting severe developmental delays. After introducing the IEP and the practical context for its use in different areas, the authors describe their findings. The results suggest that the factual content of the IEP should target the important needs and objectives of the intervention. The lack of precision in identifying the strengths and weaknesses of the students as well as the learning objectives of the IEP, moreover, leads to substantial difficulties in evaluating learning outcomes. They recommend therefore a review of beginning and continuing teacher development with respect to the precise association between evaluation criteria and the IEP objectives.

For my part (Annie Savard), it is time to say *au revoir*. I have loved being a part of the editorial team of MJE. I have met wonderful and inspiring people. I wish to thank Anthony Paré and Ann Keenan as well as Steve Peters, MJE's Managing Editor, for their confidence in me. I also thank Teresa Strong-Wilson, Anila Ashgar and Aziz Choudry for their high degree of professionalism and open-mindedness. Additionally, I thank those who have worked in the background of the journal, in particular the reviewers. I appreciate the time you have devoted to assuring the fine quality of the articles and the *Revue*. Your efforts contribute to the dissemination of the works of French-speaking authors. Continue to submit and review texts written in French. Other challenges now await me. Rest assured that I will continue to read you. *Bon succès* to the MJE!

For our part, we from the MJE editorial team would like to sincerely thank Annie for her significant contribution to the journal, and for her generosity and dedication. She helped to further open the journal to contributors from Francophonie, within and outside of Quebec, as well as played a key role in linking the journal to a much wider network of French-speaking reviewers who we hope will continue to support the journal's mandate to publish quality

scholarship in French and in English. Meilleurs voeux de réussite dans vos futures réalisations, Annie! À bientôt!

AA, AC, AS, & TSW

REPENSER L'INFLUENCE DE LA BANQUE MONDIALE SUR LES POLITIQUES D'ÉDUCATION DE BASE EN AFRIQUE DE L'OUEST FRANCOPHONE

THIBAUT LAUWERIER & ABDELJALIL AKKARI *Université de Genève*

RÉSUMÉ. L'analyse de la littérature sur l'influence de la Banque mondiale dans les politiques nationales d'éducation fait ressortir, dans la plupart des cas, de nombreuses lacunes théoriques et méthodologiques qui ne permettent pas de saisir finement cette influence, en particulier en Afrique de l'Ouest francophone. C'est pourquoi cet article, après avoir présenté les grandes tendances de la littérature sur la question, donne quelques pistes pour repenser l'influence de la Banque mondiale et propose des exemples à partir de pays spécifiques, le Mali et le Sénégal.

RETHINKING THE WORLD BANK'S INFLUENCE ON EDUCATION POLICIES IN FRANCOPHONE WEST AFRICA

ABSTRACT. An analysis of the literature on the World Bank's influence on national education policies indicates that, in the majority of cases, this influence is difficult to discern, in particular in Francophone West Africa, because of significant theoretical and methodological gaps. This article presents the major currents in the literature and suggests avenues to rethink the influence of the World Bank, based on examples from Mali and Senegal.

Cet article est lié à une recherche en cours qui s'intéresse à l'influence croissante de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone.¹ Nous souhaitons comprendre comment l'organisation exerce cette influence dans deux contextes nationaux précis, à savoir le Mali et le Sénégal, ce qui constitue un aspect original de cette recherche. Nous analyserons l'influence en termes de poids et d'orientations idéologiques de la Banque mondiale.

Nous avons choisi d'organiser notre article en trois parties. Premièrement, nous souhaitons présenter la littérature sur l'influence de la Banque mondiale en

Afrique subsaharienne. Dans un deuxième temps, nous faisons ressortir les lacunes théoriques et méthodologiques, qui nous incitent, dans une troisième partie, à contextualiser l'influence de la Banque mondiale à travers les cas du Mali et du Sénégal.

L'INFLUENCE DE LA BANQUE MONDIALE D'APRÈS LES TRAVAUX DE RECHERCHE

Nous avons repéré trois types de littérature sur l'action de cette organisation. La première source est constituée par les rapports institutionnels, les recommandations provenant de l'institution elle-même. Ces documents sont avant tout d'ordre descriptif et analytique et reflètent la politique officielle. À côté des documents institutionnels se trouve la littérature universitaire. Elle peut être décomposée en deux sources contrastées. D'une part, nous trouvons les travaux d'économistes qui valorisent en général l'utilisation du taux de rendement de l'éducation pour orienter les politiques éducatives. Ces études sont souvent reprises ou citées dans les documents de la Banque mondiale. D'autre part, une troisième source, qui nous intéresse particulièrement et sur laquelle nous insisterons dans la prochaine partie, est constituée par les travaux en économie, en éducation ou en sociologie politique dont la tendance majeure est d'adopter un regard critique sur les politiques éducatives inspirées par la Banque mondiale. Ce courant critique dénonce la dérive néolibérale de l'institution et les orientations inappropriées qu'elle impose aux politiques éducatives nationales des pays les plus vulnérables.

Précisons que peu de textes concernent spécifiquement l'Afrique de l'Ouest. Nous avons donc élargi nos lectures à l'Afrique subsaharienne.

Ce qui ressort le plus souvent dans la littérature, c'est le poids croissant de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation en Afrique, bien plus que les institutions qui s'occupaient traditionnellement de ce domaine comme l'UNESCO ou l'UNICEF, qui ont vu leur influence décliner (Nique, 2003). Tout d'abord, une grande part de l'aide internationale dans les pays du Sud provient de la Banque mondiale. Elle intervient financièrement de deux manières principales : principalement par les prêts qu'elle attribue au pays, mais aussi par les dons. Les prêts destinés à l'Afrique pour le secteur éducatif en 2005 et 2009 ont doublé, et représentent en 2009, 25 % de l'ensemble des prêts. Et environ 40 à 50 % de ces prêts sont destinés à l'éducation de base en Afrique (World Bank, 2010). Par ailleurs, la Banque mondiale participe clairement à l'élaboration des politiques éducatives nationales en imposant un certain nombre de conditionnalités liées aux crédits. Il faut aussi noter que la Banque mondiale a un poids important de par sa capacité d'expertise qui est très visible en Afrique subsaharienne (Bourdon, 2002).

D'autre part, nous avons relevé dans la littérature que la Banque mondiale est une force de décision primordiale dans le cadre des politiques éducatives en

Afrique subsaharienne dans la mesure où elle a longtemps cherché à réduire le rôle de l'État comme acteur décisionnel en matière d'éducation : les pays « avaient peu de poids et disposaient de très faibles marges de manœuvre pour influencer sur leurs orientations » (Cling, Razafindrakot et Roubaud, 2002, p. 35). Ces dernières années, on remarque un discours plus favorable à l'intervention de l'État, ainsi qu'à l'implication de la société civile, dans les rapports de la Banque mondiale (World Bank, 1995, 1999, 2005). Toutefois, il semblerait qu'il y ait un fossé entre le discours et la réalité dans la mesure où il faut s'aligner sur les principes émis par la Banque mondiale (Altinok, 2005).

Concernant les orientations de la Banque mondiale, son entrée dans les politiques éducatives s'est faite à l'origine à travers la théorie du capital humain développée par des économistes de l'université de Chicago tels que Schultz et Becker (World Bank, 1979, 1995). Les institutions de Bretton Woods ont la volonté de valoriser principalement l'accroissement du marché et l'impact de l'éducation sur la croissance économique. Hibou (1998) dénonce les effets pervers du « tout économique ». La Banque mondiale se soucie très peu des considérations pédagogiques ou socioculturelles. Dans tous les rapports de l'institution, l'éducation au service de la croissance économique est mise en avant comme la priorité majeure des politiques éducatives. L'organisation a donc une vision clairement néolibérale de l'éducation (Klees, 2008). Cela est d'autant plus vrai que la Banque mondiale espère en effet un retour sur investissement de son intervention dans les politiques éducatives. Pour mesurer cet investissement, elle s'appuie très fortement sur l'analyse conventionnelle des taux de rendement de l'éducation (Watson, 1996). Cette approche n'est pas sans poser problème puisqu'il faut calculer rapidement les taux de rendement avec des projets sur le long terme, de surcroît avec des informations statistiques lacunaires. Pour l'Afrique en particulier, il s'agit d'un instrument inadéquat (Bennell, 1996 ; Gonzales, 1999 ; Vinokur, 2003). L'analyse des systèmes éducatifs se fait également par le biais de valeurs cibles ou benchmarks, qui correspondent aux bonnes pratiques de pays performants, notamment en Asie. Nous reprendrons ce point plus bas.

Mais afin de mieux comprendre la logique économico-centrée de la Banque mondiale, il faut préciser que la Banque mondiale est devenue de loin le plus gros employeur d'économistes et de professionnels du développement (Mundy, 2002). 20 % des spécialistes de l'éducation travaillant dans la Banque Mondiale avaient leur formation universitaire en éducation. Autrement dit, les orientations éducatives de l'institution sont majoritairement construites par des non-spécialistes de l'éducation (Heyneman, 2003). Cela n'est pas sans conséquence sur le traitement de questions d'ordre pédagogique (Lauglo, 1996). Cependant, il ne faudrait pas oublier que l'institution que nous étudions est avant tout une banque. Donc, il est normal qu'elle envisage prioritairement son action comme un investissement et qu'elle l'évalue en ces termes (Jones, 1992).

Toujours pour continuer sur la question des orientations proposées par l'organisation, la littérature insiste sur les effets néfastes dans le système éducatif des programmes d'ajustement structurel des années 1980, mis en place par le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale, en particulier en Afrique subsaharienne (Heyneman, 2003). Quelques effets notoires de ces politiques sont le départ d'enseignants qualifiés et l'augmentation des frais de scolarité en passant par le développement de la privatisation. La conséquence est le renversement dans les années 80-90 de la tendance positive des années 70 en ce qui concerne les taux d'inscription dans certains pays africains (Sarrasin, 1997).

Enfin, un autre cheval de bataille de la Banque mondiale est la lutte contre la pauvreté. Mais pour éviter de trop s'immiscer dans le politique, le social et le culturel, elle prend en compte qu'une facette réductrice de la pauvreté : ce qui a un impact positif sur la croissance économique (Ilon, 2002 ; World Bank, 2001).

DES LACUNES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Le problème majeur à nos yeux est que la tendance des études académiques avec une approche sociopolitique est d'adopter un regard trop simpliste sur l'influence de l'action de la Banque mondiale dans cette région. Et ces analyses manquent de nuance dans la mesure où elles ne prennent pas en compte la complexité des processus de développement des politiques éducatives. Nous pensons que cela est dû en partie à des lacunes théoriques et méthodologiques, qui sont d'ailleurs liées entre elles.

En effet, il nous semble primordial de rappeler que l'action de la Banque mondiale ne se déploie pas sur un terrain vierge. Elle opère en contact avec un terrain éducatif actif, ses acteurs, son histoire, ses politiques éducatives nationales, ses élites. D'autre part, la pensée et le poids de l'organisation ont évolué durant les trois dernières décennies. Faire l'hypothèse d'une stabilité de l'influence de la Banque mondiale ne semble pas résister à un examen empirique de l'institution.

D'un point de vue théorique, pour analyser l'influence de la Banque mondiale, nous proposons d'utiliser tous ces courants interactionnistes, en particulier dans le domaine de la sociologie politique, qui mettent en avant les dynamiques des acteurs « du dehors et du dedans » dans une perspective historique (Ball, 1998 ; Bayart, 1981 ; Samoff, 2005). Autrement dit, il est pertinent d'analyser quelles sont les influences internes et externes sur les politiques à différentes époques, et notamment voir quelle est le degré de prise de décision des différents acteurs, quelles sont leurs marges de manœuvre, et à travers quelles stratégies (Dale & Robertson, 2002 ; Reimers, 1997). Cela permet d'écarter des arguments récurrents qui postulent notamment que la Banque mondiale est à l'origine de tous les maux dans le domaine de l'éducation en Afrique

(Klees, 2008 ; Leher, 2004). Les théories marxistes ou néomarxistes peuvent être en partie pertinentes, mais elles oublient de considérer la complexité des relations entre acteurs politiques : il s'agit de « relativiser le processus d'imposition de normes internationales. Le nouvel ordre scolaire mondial se construit en juxtaposition de dynamiques sociales qui réinterprètent, contournent et travestissent l'idéologie dominante » (Lange, 2003, p. 162).

Il en va de même avec la vision de l'éducation que l'on retrouve dans les politiques d'éducation : dans quelle mesure l'idéologie de la Banque mondiale est différente de celle des ministères ? Ces derniers sont-ils éloignés de la vision néolibérale de l'éducation ou l'acceptent-ils ? Est-ce que comme le précise de nouveau Lange (2003) « la tendance à l'uniformisation des systèmes et le triomphe de l'idéologie scolaire se heurtent à la production et à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes » (p. 162) ? Nous devons mettre en perspective le courant critique des approches dominantes de l'éducation avec des auteurs tels que Samoff (1999), Serpell (1993), ou Tikly (2010) qui nous proposent de repenser autrement la signification de l'éducation dans une perspective moins centrée sur l'économie et prenant davantage en compte le contexte socio-culturel de l'apprentissage.

Voyons à présent ce qui nous semble être les lacunes méthodologiques de la plupart des textes analysant l'organisation, et comment nous pouvons y remédier.

Ce qui nous aura particulièrement frappé lors de la revue de la littérature est que nous n'avons trouvé que très peu d'analyses, à part celles proposées par l'organisation elle-même, portant sur des pays précis d'Afrique de l'Ouest, alors que la Banque mondiale rencontre toujours des réponses nationales à son intervention dans le domaine de l'éducation de base. Un plus grand nombre d'études nationales avec des éléments factuels qui nous montrent comment est traduite dans chaque contexte l'influence extérieure serait donc bienvenu. Aussi, nous avons constaté que les analyses sont faites à un niveau encore trop macro. La littérature s'intéresse généralement à l'action à l'échelle de l'État, mais très peu à l'échelle locale. Par ailleurs, nous retrouvons que peu d'éléments du terrain : bon nombre d'articles se réfèrent uniquement à des documents institutionnels.

Ainsi, nous menons pour la recherche mentionnée précédemment des enquêtes de terrain au Mali et au Sénégal à différents niveaux : macro (Banque mondiale et ministères) ; méso (représentants d'académie et directeurs d'école) ; micro (enseignants). Ces entretiens, nous les croisons avec les documents institutionnels de la Banque mondiale et des ministères. Tout cela permet de saisir plus finement l'influence de la Banque mondiale depuis la conception des politiques jusqu'à leurs retraductions locales. En proposant une recherche avec des données issues du terrain sur des pays d'Afrique de l'Ouest, à savoir le Mali et le Sénégal, nous comblons un fossé que Samoff et Carrol (2003)

regrette : « although there is wide agreement on the importance of World Bank policies, empirical studies of World Bank policy making remain very few » (p. 8).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il est nécessaire de prendre en compte l'évolution historique de la Banque mondiale. Nous nous sommes donc intéressés à l'organisation de 1980 à 2010. Le début de cette période correspond à l'intervention grandissante de l'organisation en Afrique subsaharienne, et notamment avec la mise en place de programmes d'ajustement structurel qu'elle a impulsé avec son institution sœur, le FMI.

Nous apportons également une perspective comparative à cette recherche. Il est effectivement utile de comparer les pays d'une même région pour voir les similitudes et les différences de l'action de l'organisation (Manzon, 2010 ; Rui, 2010). Ainsi, nous nous intéressons au rôle de cette organisation dans deux pays d'Afrique de l'Ouest francophone : le Mali et le Sénégal. Ces pays possèdent des caractéristiques similaires comme l'Indicateur de développement humain (IDH) : ils se situent à la 156^e et 173^e position sur 177. Ils ont également un Indice de développement de l'éducation pour tous (IDE) qui se trouvent à la 119^e et 126^e place sur 129. Ces indicateurs sont révélateurs de la situation défavorable de l'éducation de base commune à ces pays. Par ailleurs, la présence de la coopération internationale, notamment la Banque mondiale, est ancienne et intense dans les deux contextes, après avoir eu un passé colonial commun. Au-delà de ces similitudes, nous montrerons qu'il est pertinent de traiter ces deux pays dans la mesure où l'influence de l'organisation ne s'effectue pas tout à fait de la même manière. Une fois de plus, cela aura l'intérêt de relativiser son influence puisqu'elle aura ses effets propres dans chaque pays.

Finalement, la nécessité de repenser l'influence de la Banque mondiale ne veut pas dire que les arguments développés par la littérature existante n'ont aucune valeur. Nous ne voulons en aucun cas sous estimer les études présentées dans la première partie, mais nous souhaitons comprendre dans quelle mesure les arguments de leurs auteurs sont valables dans des contextes nationaux précis et s'ils méritent d'être nuancés.

Des auteurs ont déjà proposé des recherches avec plus ou moins le même type d'approche que nous avons décrit, dans des contextes et avec des acteurs différents, tels que Beech (2006). Il s'agit donc d'approfondir l'analyse dans la continuité des travaux de ces auteurs qui ont cherché à saisir plus finement le rôle de la coopération internationale dans les politiques éducatives. L'originalité de notre recherche se situe dans l'analyse de l'influence de la Banque mondiale dans des pays précis d'Afrique de l'Ouest francophone avec des acteurs à différents niveaux dans une perspective historique.

Pour préciser notre propos, nous souhaitons donner quelques exemples contextualisés, à partir des cas du Mali et du Sénégal.

LA BANQUE MONDIALE FACE À DEUX CONTEXTES NATIONAUX. LE CAS DU MALI ET DU SENEGAL

Les projets phares de la Banque mondiale dans l'éducation de base de 1980 à 2010

Nous tenterons d'analyser de quelle manière est intervenue la Banque mondiale concrètement au Mali et au Sénégal. Nous allons d'abord nous intéresser aux financements des projets de l'organisation. Nous avons choisi de traiter dans cette partie uniquement les projets financés par la Banque mondiale qui ciblent directement l'éducation de base. En effet, d'autres projets plus vastes peuvent avoir une composante liée à ce secteur, mais dans un objectif plus général. Nous ne mentionnons pas non plus la *Fast Track Initiative* mise en place en 2009 spécifiquement pour l'éducation de base : par ce biais, la Banque mondiale intervient dans les deux pays de manière importante, mais son implication précise parmi tous les autres partenaires n'est pas claire.

Tableau 1a et 1 b ci-dessous résume donc l'apport de la Banque mondiale en terme de prêts dans des projets/programmes éducatifs au Mali et au Sénégal.

TABLEAU 1a. *Projets et programmes de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation de base au Mali*

Nom Du Projet/ Programme	Année	Coût Du Prêt (en millions de \$)	Partenariat
Education Project (03)	1984	9,5	X
Education Sector Consolidation Project	1989	26	X
Education Sector Adjustment Credit	1995	50	X
Education Sector Expenditure Program	2000	45	Bailleur n°1 Total : 541,2
Improving Learning in Primary Schools (LIL)	2000	3,8	Bailleur n°1 Total : 5,52
Education Sector Investment Program II	2006	35	X
Education Sector Investment Program II - Scaling up	2007	15	X
Total : 184,3			

Source : D'après les données de la Banque mondiale

TABLEAU 1b. *Projets et programmes de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation de base au Sénégal*

Nom du Projet/Programme	Année	Coût du Prêt (en millions de \$)	Partenariat
<i>Education Project (03)</i>	1979	22	X
<i>Primary Education Development Project</i>	1986	12	X
<i>Human Resources Development Project (02)</i>	1993	40	X
<i>Pilot Female Literacy Project</i>	1996	12,6	Bailleur n°1 Total : 24
<i>Quality Education for All Program</i>	2000	50	Bailleur n°1 Total : 926
<i>Quality Education for All Project - Phase 2</i>	2006	30	X
Total : 166,6			

Source : D'après les données de la Banque mondiale

Comme nous l'avions précisé dans la deuxième partie, il est pertinent d'analyser l'influence de la Banque mondiale dans des contextes précis. Nous voulons aussi mettre en avant la nécessité d'intégrer le « facteur temps » dans notre analyse dans la mesure où la Banque mondiale des années 1980 n'est pas tout à fait la même que celle des années 2010.

Ainsi, nous constatons pour la période qui nous intéresse que le Mali reçoit un peu plus de financements de la Banque mondiale pour le secteur de l'éducation de base que le Sénégal. Aussi au Mali, les projets sont plus nombreux. Notons que le premier investissement de l'organisation dans l'éducation de base au Mali date de 1973. Au Sénégal, la Banque mondiale s'est d'abord engagé dans la formation professionnelle dès 1971. Dans les années 1970, elle s'est surtout focalisée sur l'éducation secondaire et tertiaire. Nous voyons donc bien que la Banque mondiale n'a pas une seule manière d'intervenir dans les différents pays comme le laisserait parfois entendre la littérature critique. Effectivement, il y a quelques similarités du fait que les pays sont de la même sous région. Si nous prenons l'*Education Sector Expenditure Program* au Mali et le *Quality Education for All Program* au Sénégal, ils ont été réalisés à la même période, ils ont des objectifs similaires. Mais là encore, nous percevons des différences lorsque nous analysons ces programmes en détail.

Dans les deux cas, nous ne pouvons pas dire qu'il y a eu un accroissement constant des financements de la Banque mondiale à destination de l'éducation de base. Cela dépendait de l'ampleur des projets. Par exemple, au Sénégal, le *Pilot Female Literacy Project* est beaucoup plus ciblé que le *Human Resources Development Project (02)*.

Nous venons de voir l'implication financière de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation de base. Nous voulons rappeler que quand nous analysons l'influence de la Banque mondiale, nous devons toujours garder en tête que c'est une organisation multi-dimensionnelle. C'est une banque qui doit faire des investissements financiers, mais c'est aussi une institution qui produit du savoir sur le développement et qui intègre ce savoir dans un discours politique. La Banque mondiale doit donc être à la fois analysée comme institution économique, culturelle et politique.

Ainsi, les projets ont des objectifs à atteindre qui sont en fait souvent des conditions à remplir pour recevoir les financements. La nature conditionnelle des crédits accroît leur influence sur l'administration et le management des systèmes éducatifs (Bonal, 2004 ; Croso Silva, Azzi et Bock, 2008 ; Samoff, 2005). Ces objectifs sont liés à l'orientation idéologique de la Banque mondiale aux différentes époques. L'examen des priorités permet de voir que la Banque mondiale a changé et n'est pas stable dans sa manière d'envisager les questions éducatives dans les pays du Sud.

Nous pouvons montrer plus précisément cette évolution pour les cas du Mali et du Sénégal en reprenant les projets de la Banque mondiale que nous avons présenté dans les tableaux 1a et 1b. Au Mali, le *Third Education Project* se concentrait sur les questions d'accès. Progressivement, la Banque mondiale a eu une implication plus poussée dans les politiques éducatives. Par exemple, en 1989, l'*Education Sector Consolidation Project* s'inscrit plus clairement dans les programmes d'ajustement structurel avec aussi un intérêt pour les questions d'équité, et pour la qualité et la pertinence de l'éducation de base. Avec l'*Education Sector Adjustment Credit* en 1995, la Banque mondiale se situe dans la continuité du projet précédent, en insistant sur un accent sur la privatisation et la restructuration de la fonction enseignantes avec les prémices de la contractualisation. À partir de 2000, la Banque mondiale intervient non plus dans des projets mais des programmes nationaux, l'*Education Sector Expenditure Program I* et II, avec une présence très marquée d'autres acteurs de la coopération internationale. Ces programmes proposent une vision plus générale des politiques éducatives, dans la mesure où ils opérationnalisent le Programme décennal, même si la priorité reste l'éducation primaire. Un intérêt particulier est porté à la décentralisation et à la qualité de l'éducation dans la lignée de la conférence de Dakar.

Une évolution assez étonnante des orientations est liée à la formation des enseignants. Suite aux programmes d'ajustement structurels, le nombre d'instituts de formation a été réduit de huit à trois. Aujourd'hui, la Banque mondiale finance la construction de ces mêmes centres parce qu'elle envisage à présent l'importance d'enseignants qualifiés pour l'amélioration de la qualité de l'éducation :

Avec le recul, oui, je dirai peut-être que c'était assez fort comme mesure. Parce que comme je vous ai déjà dit dans mes propos précédents,

c'est l'enseignant le pilier du système. Tu ne peux pas faire un système éducatif sans les enseignants. Tu peux donner l'éducation sans salle de classe, mais tu ne peux pas donner l'éducation sans enseignants. Alors fermer les centres de formation des enseignants pour une certaine période, c'est certainement créer les conditions d'un manque d'enseignants à un certain moment. Parce que s'il faut recouvrir le gap en recrutant le tout-venant, il est clair qu'on va finir par injecter dans le système des enseignants qui ne sont pas bien qualifiés. (Entretien représentant Banque mondiale Mali, 2010)²

Au Sénégal, le *Primary Education Development Project* en 1986, est le premier grand projet de la Banque mondiale dans l'éducation de base, après une petite implication en 1979. Elle traite des questions liées aux programmes d'ajustement structurel avec la nécessité de remobiliser les ressources financières et humaines du secteur de l'éducation. Elle souhaite intervenir également dans la construction de salles de classe, la production et distribution de manuels et à la formation des enseignants et inspecteurs. Le *Second Human Resources Development Project* de 1993 a insisté là encore sur la construction de salles de classe et aussi sur des campagnes de sensibilisation à l'éducation des filles. Tout comme l'*Education Sector Expenditure Program* au Mali, les programmes *Quality Education for All I and II* correspondaient à une politique éducative générale avec des acteurs de la coopération internationale. Il avait pour but d'augmenter l'accès et l'équité, d'améliorer la qualité et de renforcer les capacités pour la gestion décentralisée de l'éducation.

Donc, la doctrine néolibérale n'a pas eu le même poids au fil du temps. Et si elle est très présente dans les projets de la Banque mondiale depuis les années 1980, elle est associée à d'autres objectifs qui peuvent s'en éloigner, comme la question de l'équité ou des méthodes alternatives plus proches du contexte socio culturel (Menashy, 2007).

D'ailleurs, lorsque la Banque mondiale élabore des rapports nationaux élaborés à Bamako ou Dakar, elle adapte davantage son discours que dans les rapports globaux provenant de Washington. Ces problèmes d'orientations peuvent avoir pour conséquence un certain nombre d'incohérences et de résultats négatifs. Dans un rapport de l'organisation datant de 1992 sur le Mali, elle précise que « l'impasse reste totale » (Banque mondiale, 1992, p. 15). Elle réitère ce genre de propos dans un certain nombre de rapports, mais elle continue néanmoins d'intervenir dans le secteur éducatif de ce pays. Dans un rapport destiné au Sénégal en 2003, la Banque mondiale prétend que la pauvreté est liée au manque d'intervention dans l'éducation. Pourtant l'éducation n'est pas la priorité de l'organisation.

Les négociations de la Banque mondiale avec les États

Dans cette partie, nous voulons insister sur le fait que la Banque mondiale n'agit pas face à des acteurs passifs dans des contextes inertes. Certains auteurs (Corragio, 1997 ; Bianchini, 2004 ; Hibou, 1998 ; Lange, 2003 ; Van Zanten

& Ball, 2000), de plus en plus nombreux, précisent que l'institution étudiée n'est pas seule à agir, elle laisse la place à d'autres acteurs à différentes échelles que ce soit internationales, nationales et locales, qui ont une capacité d'action plus ou moins grande dans l'élaboration et/ou dans la mise en œuvre des politiques nationales.

Nous pouvons préciser d'abord que l'État possède certaines marges de manœuvre plus ou moins grande dans les négociations avec la Banque mondiale sur la conception des politiques éducatives. À ce propos, nous pouvons voir que le contexte politique a son importance dans l'analyse de l'influence de la Banque mondiale. Lange (2003) rappelle que le poids des bailleurs de fonds, en particulier de l'institution de Bretton Woods, varie selon les pays. La Banque mondiale a beaucoup de marges de manœuvre en Afrique subsaharienne puisque cela dépend entre autres du « système politique en place, de l'histoire des communautés, du niveau de dépendance des pays vis-à-vis des organisations financières internationales » (Lange, 2003, p. 147) : ainsi, le Mali n'a pas le même poids, ni la même capacité de négociation que le Sénégal. Pour préciser notre propos, la Banque mondiale a du faire face à des régimes politiques de nature différente pour les négociations dans les deux pays : le Mali, dans les années 1980, était une dictature ; alors que le Sénégal a, depuis son indépendance, un régime plutôt démocratique.

Par ailleurs, l'État, malgré l'influence forte de la coopération internationale, arrive à mettre en avant certaines priorités politiques, ce qui fait que dans chaque contexte les configurations sont différentes. Comme le montre Tableau 2, la Banque mondiale n'agit pas de la même manière dans les deux pays car l'éducation est davantage une priorité nationale au Mali par rapport au Sénégal.

Toujours sur les marges de manœuvre de l'État sur la conception des politiques, il est souvent reproché à la Banque mondiale d'être responsable des échecs dans le secteur éducatif en Afrique subsaharienne, ce qui n'est pas complètement faux pour une certaine époque comme nous le verrons plus bas, mais de plus en plus d'auteurs mettent l'accent sur la responsabilité des acteurs nationaux. Au lendemain des indépendances, on plaçait la cause du sous-développement dans le colonialisme récurrent. Aujourd'hui, les échecs dans différents domaines du développement sont dus à des causes pour la plupart internes (Bianchini, 2004). Barro (2008) s'inscrit dans ce courant dans la recherche qu'il a effectuée sur le système éducatif sénégalais :

Sans négliger l'importance des politiques d'ajustements structurels, nous déplaçons notre argumentation vers l'analyse des logiques actuelles et internes au système à savoir les politiques publiques de l'État du Sénégal et plus particulièrement la gestion globale des ressources humaines dans la fonction publique. (p. 4)

TABLEAU 2. *Projets de la Banque mondiale au Mali et au Sénégal dans l'ensemble des secteurs*

MALI		SENEGAL	
Intitulé du projet	Montant engagé (en millions \$)	Intitulé du projet	Montant engagé (en millions \$)
Centre de formation pour le développement	2,5	Projet de gestion intégrée des ressources maritimes et côtières	10
Énergie domestique	3,5	Projet de Lutte d'Urgence contre le Criquet Pèlerin	10
Conservation et valorisation de la biodiversité du Gourma	5,5	Projet de renforcement de la nutrition Phase 2	15
Développement du secteur financier	21	Programme ouest africain de productivité agricole	15
Projet multisectoriel de lutte contre le sida	25,5	Projet dans le secteur de l'électricité Phase 1	15,7
Énergie domestique et accès aux services de base en milieu rural	35,7	Programme de services agricoles Phase 2	20
CARP2	42	Projet d'appui d'urgence à la reconstruction de la Casamance	20
Compétitivité et diversification agricoles	46,4	Projet hydroélectrique de Felou	25
Amélioration des corridors de transport	48,7	Projet de Diffusion de l'accès aux services électriques Ruraux	29,9
Programme d'investissement sectoriel de l'éducation, Phase II	50	Projet Qualité Education pour tous - Phase 2	30
Appui à la croissance	55	Projet de Prévention et de Contrôle du VIH/SIDA	30
Appui aux communautés rurales	60	Projet de gestion des ressources en eau	30,1
Appui aux services agricoles et aux organisations paysannes	63,5	Projet de Développement des Marchés Agricoles	35
Second projet sectoriel des transports	90	Crédit d'Ajustement du Secteur Privé	45
Total	549,3	Promotion d'Investissement Privé	46
		Projet de développement local participatif	50
		Programme d'amélioration de la mobilité urbaine	70
		Projet transport II	70,6
		Projet de renforcement et d'équipement des collectivités loc.	80
		Projet sectoriel Eau long terme	125
		Total	772,3

Source : D'après les données de la Banque mondiale

Peut-on alors parler d'acte direct d'ingérence pour la trop grande implication de la Banque mondiale dans les politiques publiques nationales (Hibou, 1998) ? Pas seulement, puisque la primauté relève aussi du fait qu'elle est une référence pour les politiques nationales mais aussi pour les autres agences internationales de développement et les ONG dans la région (Bourdon, 2002). La Banque mondiale est reconnue comme un acteur légitime : elle a la capacité à fédérer autour de ses projets éducatifs les différentes parties de l'éducation, ce qui lui a permis d'assurer un leadership.

Se pose ainsi la question du colonialisme interne : l'élite nationale ne se serait-elle pas appropriée un certain nombre d'idées qui ne sont pas produites localement à l'origine ? Elle n'est pas allée à contre-courant de ce que proposent les acteurs exogènes et a donc sa part de responsabilité dans l'échec du système éducatif de leur pays.

Dans l'analyse des orientations des deux pays, nous avons compris que ces pays avaient intégré le discours de la Banque mondiale : au Mali, « la 3^e République, en optant pour une économie libérale, confère un rôle accru au secteur privé à travers sa promotion et son expansion » (Ministère de l'éducation nationale du Mali, 2000, p. 7) ; et au Sénégal, « la volonté du Gouvernement est de renforcer le stock de capital humain, à travers notamment le renforcement du système éducatif » (Ministère de l'éducation nationale du Sénégal, 2006, p. 43).

Un autre point important à souligner dans les négociations de l'État avec la Banque mondiale est que, dans les deux pays, il y a eu une implication grandissante d'autres acteurs de la coopération internationale dans les politiques éducatives. La Banque mondiale n'est pas nécessairement le bailleur principal dans le secteur de l'éducation de base. Au Mali par exemple, sur la période 2005-2007, le Canada se positionnait en tête, suivi par les Pays-Bas et la France (Pearce, Fourmy et Kovach, 2009). En revanche, pour ce qui est du soutien budgétaire général, elle est en première position.

Toujours dans ce pays, le développement récent d'un cadre partenarial, lié aux objectifs de la Déclaration de Paris, où les acteurs du secteur éducatif mettent en commun leur action, permet d'atténuer les orientations et les conditions que chacun aimerait émettre aux politiques nationales. Donc la Banque mondiale doit faire attention aux orientations des partenaires. Elle ne peut pas toujours facilement imposer son point de vue dans les politiques éducatives comme du temps des programmes d'ajustement structurel. Il y a eu une réelle évolution dans la méthodologie de l'aide.

D'ailleurs, la Banque mondiale met elle-même sur pied un certain nombre d'alliances avec des organisations bilatérales ou multilatérales pour le financement de projets. La conférence de Jomtien a notamment marqué le début d'une coopération intensive entre l'UNESCO et la Banque mondiale. Cette dernière collabore également étroitement avec la Commission européenne :

tous les deux ont pour focus principal dans les pays en développement la lutte contre la pauvreté. Depuis 2001 en particulier, elles ont des cadres communs d'action en Afrique subsaharienne. Cela a pour conséquence que la Banque mondiale n'est plus seule à décider des stratégies à adopter et doit donc revoir en partie ses orientations idéologiques (Cling et al., 2002). Pour prendre un exemple sur le Mali, la Banque mondiale a proposé au début des années 1990 l'introduction de deux langues dans les projets mais faute d'accord des autres acteurs, l'idée a été abandonnée.

L'accueil et la mise en œuvre des projets de la Banque mondiale aux différents niveaux nationaux

Dans une troisième partie sur l'influence de la Banque mondiale face à des contextes nationaux dynamiques, nous voulons traiter de l'accueil qu'ont reçu ses projets dans les deux pays.

Tout d'abord, il est intéressant de noter qu'il est ressorti lors des enquêtes de terrain, notamment avec les acteurs locaux, que l'action de la Banque mondiale est souvent ignorée. D'autres organisations sont plus souvent citées, telles que l'UNICEF, leur action étant plus visible sur le terrain.

Par ailleurs, les acteurs locaux et intermédiaires ne reçoivent pas toujours positivement les orientations de la Banque mondiale. Quand ils en ont la capacité, ils mettent en place des stratégies pour contrer ou détourner l'influence de l'organisation. Cela a pour conséquence certaines dynamiques qui lui échappent et d'actions qui produisent des effets imprévus et souvent à l'opposé de ceux escomptés. Comme le note Altinok (2005), en proposant une restructuration de la condition enseignante, la Banque mondiale engendre une mobilisation syndicale qui rend encore plus instable le système éducatif. Au Mali et au Sénégal, ces mobilisations sont très fréquentes, et engendrent des « années blanches » qui bloquent le système éducatif. Par exemple, lors de l'adoption du Programme décennal au Mali dont la Banque mondiale est considérée comme l'initiatrice, les enseignants l'ont contesté notamment parce qu'ils n'avaient pas été associés à son élaboration et ils voyaient des problèmes de financement et de conception, notamment dans l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Ce qui fait qu'ils se sont mis en grève pendant 9 mois.

Cela ne veut pas dire que les acteurs locaux sont fermés à la problématique de l'éducation de base, ils agissent. On le voit notamment avec leur engagement dans les écoles communautaires ou coraniques (Gérard, 1997) ou encore dans des programmes d'alphabétisation que la Banque mondiale soutient très faiblement, qui peuvent d'ailleurs une approche alternative au modèle scolaire dominant, comme l'alphabétisation conscientisante dans la région de Mopti au Mali.

Nous pouvons également mentionner qu'en analysant l'action de la Banque mondiale dans des pays particuliers, nous nous rendons compte que les États arrivent parfois à contrarier les objectifs et stratégies mis en place par l'organisation. La Banque mondiale regrette que les programmes d'ajustement structurel n'ont pas été assez respectés au Mali : l'État a « renoncé à mettre en œuvre des mesures convenues avec l'IDA [*International Development Association*] et le FMI » (Banque mondiale, 1992, p. 3). Pour ce qui est du Sénégal, la Banque mondiale a relevé qu'il y avait eu beaucoup de changements dans la planification initiale (World Bank, 1988). Cela démontre la possibilité de marge de manœuvre des États dans la mise en œuvre. La Banque mondiale reconnaît elle-même que les orientations peuvent évoluer à travers les discussions avec les pays ou la mise en œuvre des projets.

Nous pouvons aussi questionner les compétences et la responsabilité des représentants au niveau ministériel. Par exemple, pour ce qui concerne la gestion des ressources au Mali, le rapport d'audit général de 2006 révélait qu'il manquait près de 200 millions de dollars des caisses publiques. Cela pose le problème de la corruption. Par ailleurs, toujours dans ce même rapport, on pouvait lire que le ministère avait trop de personnel au ministère, dont la plupart n'avaient pas les compétences nécessaires. Ce personnel passait également la majorité de leur temps dans des workshops en dehors du lieu du ministère. Ce constat est lié au *per diem* perçu lors de tels événements (Pearce et al., 2009).

Enfin, puisque nous traitons de la mise en œuvre des projets de la Banque mondiale, nous devons voir quels effets ils ont eu spécifiquement au Mali et au Sénégal. Nous pouvons notamment nous baser sur les groupes indépendants d'évaluateurs de la Banque mondiale qui ont analysé l'action de l'institution sur plusieurs années. Leurs analyses savent être extrêmement critiques envers l'action de la Banque mondiale. Pour le Mali par exemple, elle précise que la qualité de l'intervention de la Banque a été incohérente et a aussi eu des effets négatifs (Bender, Diarra, Edoh et Ziegler, 2007). Ainsi, nous avons pu constater à la lecture des documents institutionnels, mais surtout à travers les entretiens, que la mise en œuvre des projets de la Banque mondiale a été plus ou moins efficace.

Au Mali, les Programmes d'ajustement structurel ont contribué au départ de 1000 enseignants qualifiés, ce qui représentait 12,5 % de la profession, alors que le pays était en manque de cette main d'œuvre pour améliorer son système éducatif. Toujours dans ce domaine, ils ont également provoqué la fermeture de cinq instituts de formation des enseignants sur les huit existants (Pearce et al., 2009).

Par la suite, le support de la Banque mondiale dans l'éducation de base a été le plus efficace dans l'augmentation du taux brut de scolarisation des écoles primaires, à travers notamment la disposition d'infrastructures, et dans le soutien aux ressources publiques allouées au premier cycle de l'éducation de base. Dans

la plupart des autres domaines, cependant, le soutien de l'organisation a été moins efficace. Avec le projet *Improving Learning in Primary Schools* en 2000, la Banque mondiale a réussi à élargir une approche innovante, la Pédagogie convergente, qui introduisait les langues nationales dans l'enseignement, et a fourni des intrants de qualité (formation des enseignants, l'évaluation des élèves) pour l'éducation de base, mais les résultats liés à la décentralisation et le suivi et l'évaluation n'ont pas été satisfaisants. Aussi, avec le changement de gouvernement, la Pédagogie convergente a été abandonnée.

Toujours en 2000, l'Education Sector Expenditure Program dont la Banque mondiale a été le principal bailleur, a été long à mettre en œuvre. Ensuite, le succès a été modéré dans la réduction de la taille des classes, l'amélioration de la disponibilité des manuels scolaires et de l'enseignement en classe. En ce qui concerne la décentralisation, la déconcentration des dépenses et de l'autorité scolaire du niveau central au niveau local n'a été que partielle.

Au Sénégal également, le bilan des actions de la Banque mondiale est plutôt mitigé. Nous avons appris que l'organisation a contribué à l'amélioration du secteur éducatif, mais à des degrés d'efficacité divers. Par exemple, le *Human Resources Development Project* de 1993 a soutenu la construction de salles de classe et les campagnes de sensibilisation pour l'éducation des filles, qui a contribué à accroître la scolarisation primaire. Mais il a été moins efficace dans l'amélioration de la qualité de l'éducation : peu d'étudiants ont bénéficié de manuels et peu d'attention a été accordée aux questions d'enseignement. Le *Pilot Female Literacy Project* en 1997 a utilisé une approche novatrice basée sur la communauté qui est devenu un modèle pour d'autres pays. Des manuels et livres ont été achetés dans les langues locales, et des activités génératrices de revenus ont été intégrées dans le projet. Aussi, le nombre de bénéficiaires a largement dépassé les objectifs du projet. Cependant, les mécanismes de suivi et d'évaluation n'ont pas été bien développés, et la coordination a été insuffisante, limitant ainsi l'impact du projet.

Une fois de plus, nous pouvons souligner un décalage entre les objectifs initialement prévus dans les rapports globaux de la Banque mondiale, notamment dans sa volonté de répandre la doctrine libérale, et la mise en œuvre des projets dans des contextes nationaux précis. Aussi, nous nous sommes rendus compte que des objectifs sont récurrents depuis les années 1980, tels que l'amélioration des capacités institutionnels, de la qualité de l'éducation. Cela laisse penser que la Banque mondiale n'a pas toujours réussi à agir efficacement et que ses orientations n'ont pas toujours trouvé d'écho favorable dans les pays où elle intervient ou ont été détournés.

Nous venons donc de présenter quelques exemples concrets issus de contextes spécifiques pour insister sur la nécessité de repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques nationales d'éducation. Nous pensons que l'analyse critique de la Banque mondiale doit en effet toujours être contextualisée pour

pouvoir saisir de manière rigoureuse l'impact réel de son action dans chaque pays. Elle n'a de sens qu'en la mettant en résonance avec des terrains éducatifs et des contextes particuliers dans une perspective historique. La réalité du terrain semble montrer, dans chaque contexte, une complexité des processus éducatifs qui va au-delà de visions simplistes.

Il nous semble également nécessaire d'approfondir ce type d'études en abordant d'autres acteurs de la coopération qui jouent un rôle important dans les politiques éducatives de la coopération, à savoir les ONG internationales et la coopération bilatérale. Comment qualifier leur influence dans les pays sur lesquels nous avons travaillé ?

NOTES

1. Un des auteurs de l'article, Thibaut Lauwerier, effectue depuis 2009 sa thèse de doctorat sur l'influence de la Banque mondiale sur les politiques nationales d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone.
2. Des entretiens ont été réalisés au Mali et au Sénégal en 2009, 2010 et 2011 avec différents acteurs du système éducatif dont la Banque mondiale, les représentants des ministères de l'Éducation, des représentants d'académies, des directeurs d'écoles et des enseignants.

RÉFÉRENCES

- Altinok, N. (2005). *La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. Analyse normative du meilleur système éducatif*. Dijon : IREDU.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Banque mondiale (1992). Rapport d'achèvement. Mali. Troisième Projet d'Éducation. Washington, DC: World Bank.
- Barro (2008). *Politiques publiques, école et gestion du personnel enseignant dans l'éducation de base au Sénégal*. Bordeaux, FR: Université Bordeaux II.
- Bayart, J.-F. (1981). Le politique par le bas en Afrique noire. Questions de méthode. *Politique africaine*, 1, 53-82.
- Beech, J. (2006). *Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado*. Buenos Aires, AR : Universidad de San Andrés.
- Bender, P., Diarra, A., Etoh, K., & Ziegler, M. (2007). *Evaluation of the World Bank assistance to primary education in Mali, Independent Evaluation Group. A country case study*. Washington, DC: World Bank.
- Bennell, P. (1996). Using and abusing rates of return: A critique of the World Bank's 1995 education sector review. *International Journal of Educational Development* 16(3), 235-248.
- Bianchini, P. (2004). École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000). Paris, FR: Karthala.
- Bonal, X. (2004). Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America. *International Journal of Educational Development* 24(6), 649-666.
- Bourdon, J. (2002). La Banque Mondiale et l'Éducation ou est-il plus simple de construire de grands barrages que de petites écoles? *Économies et sociétés*, 36(3-4), 501-532.
- Cling, J.-P., Razafindrakoto, M., & Roubaud, F. (2002). Processus participatifs et lutte contre la pauvreté: vers de nouvelles relations entre les acteurs. *L'Economie Politique*, 16, 32-54.

- Coraggio, J. L. (1997). Las propuestas del Banco Mundial para la educación : ¿sentido oculto o problemas de concepción? In J. L. Coraggio & R. M. Torres (Eds.), *La educación según el Banco Mundial* (pp. 1-43). Buenos Aires, AR: Miño y Dávila-CEM.
- Croso Silva, C., Azzi, D., & Bock, R. (2008). *Banco Mundial em foco. Um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina*. São Paulo, AR: Ação Educativa/Action Aid.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10-36.
- Gérard, E. (1997). *La tentation du savoir. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Paris : Karthala-Orstom.
- Gonzales, M. C. (1999). The World Bank and African primary education. *Africa Today*, 46(1), 119-134.
- Heyneman, S. P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, 23(3), 315-337.
- Hibou, B. (1998). Économie politique du discours de la Banque mondiale en Afrique subsaharienne. Du catéchisme économique au fait (et méfait) missionnaire. *Les études du CERI*, 39, 1-46.
- Ilon, L. (2002). Agent of global markets or agent of the poor? The World Bank's education sector strategy paper. *International Journal of Educational Development*, 22(5), 475-482.
- Jones, P. W. (1992). *World Bank financing of education: Lending, learning and development*, London, UK: Routledge.
- Klees, S. J. (2008). A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311-348.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire. *Cahiers d'études africaines*, 43(1-2), 169-170.
- Lauglo, J. (1996). Banking on education and the uses of research. A critique of World Bank priorities and strategies for education. *International Journal of Educational Development*, 16(3), 221-233.
- Leher, R. (2004). A new Lord of education? World Bank policy for peripheral capitalism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(1), 1-11.
- Manzon, M. (2010). Comparer des lieux. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes* (pp. 91-107). Bruxelles, BE: De Boeck.
- Menashy, F. (2007). World Bank educational policy: Do the neoliberal critiques still apply? *McGill Journal of Education*, 42(1), 47-60.
- Ministère de l'éducation nationale du Mali (2000). *Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) : 1999-2009*. Bamako, ML : Ministère de l'éducation national.
- Ministère de l'éducation nationale du Sénégal (2006). *Document de stratégie pour la croissance et la réduction de la pauvreté*. Dakar : Ministère de l'éducation nationale du Sénégal. Retiré de: <http://www.imf.org/external/french/pubs/ft/scr/2011/cr1138f.pdf>
- Mundy, K. E. (2002). Retrospect and prospect: Education in a reforming World Bank. *International Journal of Educational Development*, 22(5), 483-508.
- Nique, C. (2003). Globalisation et internationalisation: l'action de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation. In L. Legrand, J. Migeot-Alvarado & F. Montclair (Ed.), *Enseignement et démocratie : la démocratisation de l'enseignement en France et en Europe : hommage à Louis Legrand* (pp. 287-198). Besançon, FR: Presses du Centre UNESCO de Besançon.
- Pearce, C., Fourmy, S., & Kovach, H. (2009). *Delivering Education For All in Mali*. Oxford, UK: Oxfam International.
- Reimers, F. (1997). The role of NCOs in promoting educational innovation : a case study in Latin America. In J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Non-formal and non-governmental approaches* (pp. 33-44). London, UK: Cassell.
- Rui, Y. (2010). Comparer des politiques. Dans M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Dir.), *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes* (pp. 221-242). Bruxelles, BE: De Boeck.

- Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa: Limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19, 249-272.
- Samoff, J. (2005). *The pursuit of effective external support and persisting external influence—Direct, indirect, and negotiated*. Retrieved from: www.nuffic.nl/pdf/os/em/samoff.pdf
- Samoff, J. & Carrol, B. (2003). *From manpower planning to the knowledge era: World Bank policies on higher education in Africa*. Paris, FR: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134782eo.pdf>
- Sarrasin, B. (1997). Les Coûts sociaux de l'ajustement structurel en Afrique subsaharienne : évolution des critiques externes et des réponses de la Banque mondiale. *Revue Canadienne des Études Africaines*, 31(3), 517-553.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- Tikly, L. (2010). *Towards a framework for understanding the quality of education*. Bristol, UK: University of Bristol.
- Van Zanten, A. & Ball, S. (2000). Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'institut de sociologie*, 1-4, 112-131.
- Vinokur, A. (2003). De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. *Éducation & sociétés*, 12(2), 91-104.
- Watson, K. (1996). World Bank's education sector review: Priorities and strategies for education. *international Journal of Educational Development*, 16(3), 213-214.
- World Bank (1979). *Education Sector Policy*. Washington, DC: Author.
- World Bank (1988). *Project Completion Report. Senegal. Third Education Project*. Washington, DC: Author.
- World Bank (1995). *Priorities and strategies for education. A World Bank review*. Washington, DC: Author.
- World Bank (1999). *Education sector strategy. The World Bank Group. human development network*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2001). *World development report 2000/2001. Attacking poverty*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2005). *Education sector strategy update. Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2010). *Education lending in FY (fiscal year) 2009*. Retrieved from: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,contentMDK:21510149~menuPK:489657~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html>

THIBAUT LAUWERIER est assistant de recherche et d'enseignement à l'Université de Genève, Suisse. Sa thèse de doctorat porte sur l'influence de la Banque mondiale sur les politiques éducatives en Afrique subsaharienne.

ABDELJALIL AKKARI est enseignant-chercheur à l'Université de Genève, Suisse. La comparaison des tendances internationales en matière de politiques éducatives, et l'analyse du rôle de l'éducation dans le développement et des transformations la forme scolaire dans les pays du Sud, font parties de ses champs de recherche.

THIBAUT LAUWERIER is a research and teaching assistant at the Université de Genève (Switzerland). His doctoral thesis focuses on the influence of the World Bank on education policies in Sub-Saharan Africa.

ABDELJALIL AKKARI is a teacher-researcher at the Université de Genève (Switzerland). His research interests include the comparison of international tendencies in education policies, and the analysis of the role of education in the development and transformation of educational formats in Global South countries.

INEQUITY OF EDUCATION FINANCIAL RESOURCES: A CASE STUDY OF FIRST NATIONS SCHOOL FUNDING COMPARED TO PROVINCIAL SCHOOL FUNDING IN SASKATCHEWAN

SHEILA CARR-STEWART *University of Saskatchewan*
JIM MARSHALL & LARRY STEEVES *University of Regina*

ABSTRACT. In a review of First Nations band-managed school policies, the Department of Indian and Northern Affairs Canada (2002) noted what had been devolved was “the specific operation of the school. What was not devolved was an [education] system which would support the school” (p. 5) delivery of quality educational programming for First Nations’ students. The purpose of this paper is to compare available second level services and funding levels provided in schools operated by a Tribal Council and a provincial school division. Differences in service levels and funding, the authors argue, must be addressed if equitable services and enhanced learning experiences are to be available to all students regardless of school type attended.

INÉQUITÉS DANS LES RESSOURCES FINANCIÈRES EN ÉDUCATION : ÉTUDE DE CAS COMPARANT LE FINANCEMENT DES ÉCOLES AUTOCHTONES AU FINANCEMENT PROVINCIAL DES ÉCOLES EN SASKATCHEWAN

RÉSUMÉ. En effectuant un examen des politiques de gestion scolaire des peuples autochtones, le Département des affaires autochtones et Développement du Nord Canada a relevé en 2002 que ce qui avait été décentralisé était « la gestion spécifique de l’école. Ce qui n’avait pas été délégué était un système [d’éducation] qui pourrait supporter l’école » (p. 5) dans le déploiement de programmes éducatifs de qualité destinés aux étudiants autochtones. L’objectif de cet article est de comparer les services complémentaires et les niveaux de financement offerts dans les écoles administrées par les conseils de bandes à ceux prodigués par la division scolaire provinciale. Selon l’auteur, les différences existant en termes de niveaux de service et de financement doivent être abordées afin que tous les étudiants – quelque soit l’établissement scolaire fréquenté – reçoivent des services équitables ainsi que des expériences d’apprentissage bonifiées.

In 1973, the Minister of Indian and Northern Affairs Canada (INAC) notified the President of the National Indian Brotherhood (NIB) that he agreed “completely” (Chrétien, 1973, p.1) with their policy document *Indian Control of Indian Education* (ICIE). The document, developed by Chiefs and Councils and various Indigenous organizations across Canada, was a statement of educational philosophy, values, and future direction for First Nations educational jurisdiction (Henderson, 1995). ICIE espoused Indian parental responsibility and local control of education in partnership with the federal government. Over the next two decades, INAC divested itself of teachers, educational superintendents, and other professionals as the federal government embarked upon a devolution plan to transfer educational administrative responsibility to First Nations within the parameters of the Indian Act. The transfer of schools for the most part to individual First Nations was accomplished within existing federal legislation, administrative arrangements, policies, and without any significant increase in budgetary levels.

In 2002, the Department of Indian and Northern Affairs noted that what had been devolved was “the specific operation of the school. What was not devolved was an [education] system which would support the school” (p. 5) and the classroom teacher in the delivery of quality educational programming for all First Nations students. The failure to fund First Nations educational system(s) has left First Nations schools unable to provide supportive second level services similar to the array of services established in provincial school boards/divisions. Such services compliment the classroom teacher’s instruction and initiatives by supporting individual student learning requirements through a variety of services provided by language arts consultants, psychologists, speech therapists, special education and curriculum specialists, among others. Furthermore, the federal government’s policy decision to cap financial allocations/transfers to First Nations at a 2% funding increase per year in effect guaranteed an inadequate funding formula for First Nations education since the cap did not take into account increases in student enrolment, requirements for ongoing curriculum development, appropriate programming to meet student needs, or cost of living and price increases.

The primary purpose of this article is to compare available second-level financial resources and services in select First Nations schools in Saskatchewan to those in one Saskatchewan provincial school system. A case study approach is used to compare financial resources of the Yorkton Tribal Council (YTC) and a provincial school jurisdiction, the Prairie Valley School Division (PVSD). Both educational entities are located in the same geographical area of Treaty 4 in southern Saskatchewan. The two entities provided the researchers with statistical information for this research study. The statistical data is situated within the context of the historical and contemporary setting of the purpose, delivery, and outcomes of First Nations education in Canada.

A DARK AND DISMAL HISTORY

Justice Thomas Berger (1991) argued that

Since 1492 Native institutions, their lifeways and their lands have been under attack.... The history of the Americans has been the history of the encroachment of European societies on the Native peoples... [and Euro-Canadian] progress has been made at the expense of the Indians. (pp. x-xii)

Only “Native tenacity... persistence of their own beliefs and ways of life” (p. xiii), Berger argued, have enabled a people to survive. While Judge Berger’s focus is primarily on land issues and asks “what excuses” we had “for taking possession of the New World” (p. xi), his work is also applicable to education. First Nations people have survived five centuries of colonization but they have not prospered, as was promised in the numbered treaties (Morris, 1880/1991). The enactment of the Indian Act in 1876, which is still in place today, ensured that Canada would control, define, and set the parameters “for the education in accordance with this Act of Indian children” (as quoted in Imai, 2004, p. 209). Initially, in Western Canada, First Nations communities and missionaries worked together to build and operate day schools which treaty discussions mandated would not deter from Indigenous education practices and ways of life (Morris, 1880/1991; Carr-Stewart, 2001). Federal education policy and the control vested in the Indian Act eradicated day schools and replaced them with boarding or residential schools. The federal educational goal for First Nations students attending residential schools was

to fit the Indian for civilized life in his own environment...the curriculum in residential schools [was] simplified, and the practical instruction given [was] such as may be immediately of use to the pupil when he return[ed] to the reserve. (Barman, Hebert & McCaskill, 1986, p. 9)

Barman et al. (1986) argued further that Canada’s residential school policy “ensured that the formal education of Indian children would remain minimal even as that being accorded the White children [in provincial schools] was becoming more extensive” (p. 9).

Concern regarding the quality of education provided for First Nations students has been an ongoing historical issue at the local, provincial and national levels (McMurty, 1985). In 2004, the Auditor General of Canada noted “we remain concerned that a significant educational gap exists between First Nations people living on reserves and the Canadian population as a whole and that the time estimated to close this gap has increased slightly, from about 27 to 28 years” (p. 1). The annual *Indian and Northern Affairs Basic Department Data* 2003 (2004) reported that over the past decade high school graduation rates decreased annually from 33.9% in 1995-1996 to 29.6% in 2001-2002. While many factors intertwine in this dismal picture, for too long a lack of funding and institutional resources have marred the provision of quality educational services for First Nations people. Ivison (2010, October 18), in an article entitled

Addressing Native Education: A Too-long-ignored Priority, emphasized that “we risk losing another generation or perhaps two” (paragraph 7).

TOWARDS A BRIGHT AND SELF-FULFILLING FUTURE

Battiste (2000) has argued that Indigenous voices once silenced by the colonizers are, in the twenty first century, “harmonizing Indigenous knowledge and Eurocentric knowledge, they are attempting to heal their people, restore their inherent dignity, and apply fundamental human rights to their communities. They are ready to imagine and unfold post-colonial orders and society” (p. xvi). Similarly, Leroy Little Bear has imagined “the possibility of a postcolonial society that would enable [First Nations people] to create our own sustaining and nourishing realities” (as quoted in Battiste 2000, p. xviii). Willie Ermine has raised “questions about the kind of education and curriculum needed to develop Aboriginal consciousness... [in order to] develop a greater appreciation of wholeness, connectedness, and relationships, the essence of the spiritual and the educational journey” (as quoted in Battiste & Barman, 1995, p. xvi). For First Nations people, therefore, education “is at the heart of the struggle... to regain control over their lives as communities and nations” and, moreover, to transform education from a system of “assimilation to one of self-expression and self-determination” (Castellano, Davis, & Lahache, 2000, p. xi). A holistic approach to education is essential for a postcolonial environment to be a reality. If the promises of the numbered treaties and the “unquenchable hope in the promise of education” (Castellano et al., p. xi) of First Nations people are to be realized, the fundamental requirement of an educational system – funding – must be provided on a consistent and focused basis.

THE RELATIONSHIP BETWEEN FUNDING AND STUDENT ACHIEVEMENT

There has been substantive work presented on the importance of adequate resourcing of school programs in terms of their impact on student achievement, especially in cases involving disadvantaged socio-economic groups, as illustrated in the work of Grissmer and Flanagan (2006). Research in educational funding levels has linked the amount and nature of school funding with student achievement as suggested by the work of Bertolla and Checchi (2003). Their research identified the linkage between funding levels and the “amount, quality and heterogeneity of education” (p. 431) and the further linkage between educational services and student achievement. The role of school districts in affecting student achievement has been discussed in a Canadian context by Maguire (2003). Using a case study approach, he examined five Alberta school districts and the connection to student achievement. Maguire also noted earlier studies by Moreau and McIntire (1995), which identified a cause and effect between spending levels and student achievement in school districts in Maine on the American east coast.

Bidwell and Kasarda (1975) examined school district organization and student achievement, noting the particular importance of district decisions. Since instructional technologies were common to all schools, however, structural variation across school districts was primarily influenced by “professional staff support to the teaching function” (p. 58). Professional support included diagnosis of learning difficulties, speech therapy, counselling, and achievement testing. Swanson (1988) also noted the benefits in funding and in improving the quality of education using computer managed instruction and computer-assisted instruction and the corresponding requirement for district-wide technology support provided through second-level services.

Bell et al. (2004) identified inadequate funding as a major factor affecting the quality of education in First Nations managed schools in smaller school organizations. Fulford, Daigle, Stevenson, Tolley and Wade (2007) compared federally-funded schools to provincially-operated school systems in Eastern Canada and reached similar conclusions, especially with respect to limitations in program planning and design precipitated by the conditional nature of some of the funding provided by INAC. The disparities caused by successful and unsuccessful school submissions submitted to INAC regional offices to access one-time funding initiatives also fostered inequities in funding levels and programs offered in the schools. Bell et al. and Fulford et al. have argued that there is a linkage between improved education and student services and improved student outcomes. Furthermore, since second level services are generally concentrated at the district operating level, comparisons of district delivery of second-level services is warranted.

TWO SCHOOLS SYSTEMS

This study on which the present article is based rests on a comparison of funding levels and services provided in two educational entities: Prairie Valley School Division #208, a provincially-funded school division, and the Yorkton Tribal Council Education Department, an organization within the Yorkton Tribal Council (YTC). First Nations within the YTC receive educational funding directly from the federal government or indirectly through the Tribal Council. Both educational organizations are located in east central Saskatchewan and share, for the most part, geographically contiguous boundaries. First Nations students living on reserves affiliated with the YTC attend schools in both educational jurisdictions. Thus while the majority of students from each reserve attend school within their own community, some parents have elected to have their children bused to the local provincial schools.

Yorkton Tribal Council schools

The Yorkton Tribal Council represents five First Nations in eastern Saskatchewan including the Cote First Nation, Keeseekoose First Nation, Ocean Man

First Nation, Sakimay First Nation, and the Kakhewistahaw First Nation with a total population of approximately 1,900. The Education Department within YTC provides educational services to students from pre-Kindergarten to Grade 12; teacher supervisory services in program instruction; co-ordination of professional development activities; and educational psychology and speech pathology support for member schools. In addition, White Bear First Nation, Cowessess First Nation, and Ochapowace First Nation are classified as unaffiliated bands and receive limited services from the Education Department.

Breakdown of school enrolment for the 2006-2007 school years is provided below in Table 1.

TABLE 1. *Enrolment in schools served by Yorkton Tribal Council Education Department in 2006*

First Nation School	Enrolment
Cote First Nation	162
Keeseekoosie First Nation	162
Ocean Man First Nation	30
Saskimay First Nation	29
Kakewistahaw First nation	207
White Bear First Nation(Unaffiliated)	132
Ochapowace First Nation (Unaffiliated)	134
Cowessess First Nation (Unaffiliated)	117
<i>Total</i>	<i>973</i>

Prairie Valley School Division #208

Prairie Valley School Division #208 (PVSD) was chosen as a comparator because of its geographical proximity to Yorkton Tribal Council; both entities are located within a predominately rural area. Furthermore, of the eight First Nations schools served by the Yorkton Tribal Council Education Department, four (Sakimay, Kakhewistahaw, Ochapowace and Cowessess), with 487 of the 973 students (50.0 %), are located within the geographically contiguous boundaries of the Prairie Valley School Division.

In 2006, PVSD operated 38 schools in 38 communities with a total enrolment of 8,036 students (Saskatchewan Ministry of Education, 2009). Of the total student enrolment in the provincial division, 18.5% of the students self-

declared as belonging to a First Nation (Prairie Valley School Division, 2008). The division employed 368.3 classroom teachers and 56.23 special education teachers along with 162 education/teacher assistants. In addition, the Division used 7.25 educational psychologists, 8.4 speech pathologists, 3.6 social workers, 1.98 occupational therapists and 6 student counselors in delivering second-level services to the students.

METHODOLOGY

For this study, the actual expenses for second-level services for the Yorkton Tribal Council schools were compared to the activity levels of schools within the Prairie Valley School Division. The latest available full year of data (2006-07) was chosen to ensure that comparison was done on the basis of actual accounts as opposed to budgeted amounts. The basis of comparison included salary expenses for the superintendent of curriculum and instruction, department head, and secretary for second-level services, school psychologists and speech pathologists paid for by the Yorkton Tribal Council. The schools served by the Yorkton Tribal Council include a much smaller number of students (973 or 12.1% of the enrolment in Prairie Valley School Division) and, while the two comparators are similar in geographic location and dispersion, allowing for the large disparity in the size of the comparators was accommodated by comparing the activities on a per student basis. There are a number of implications to this approach that will be discussed below.

To allow for differences in the accounting for second-level services in the two administrative systems, the accounting protocols of the Yorkton Tribal Council (YTC) were adopted and realigned with detailed accounts of the Prairie Valley School Division (PVSD). This approach allowed a line-by-line comparison of activity levels between the two comparators; the summation of effort indicators permitted a smoothing of any discrepancies in codification of effort which may have existed within the two sets of accounts. This method of comparison, between two widely disparate sized entities, required a common assumption about the nature of the activity levels within each organization, namely, that the production functions employed within the entities are identical, continuous and homogeneous. We recognize the inherent difficulties in using such an enabling assumption, however it was assumed that both comparators are using similar methods in providing second-level services; that the value of this is reflective of the level of service provided; that any additional resources (or partial resources) added in the provision of second-level services either in PVSD or in the YTC would be equally as productive as previous resources employed, and would also be as productive whether added to either entity.

DATA

For the purpose of this study, data for second-level services for the 2006-07 fiscal year was provided by the Yorkton Tribal Council, Indian and Northern Affairs Canada and the Prairie Valley School Division. Differences in accounting treatments between the organizations required some standardization for comparison purposes. For example, benefits paid to employees are charged to each office in the accounts provided by the Yorkton Tribal Council while they are paid out of separate object codes in provincial school systems; further, costs of benefits are shared between the Province and the individual school divisions. For this reason, it was necessary to restrict the comparison to actual salaries paid. Similarly, other operating and capital expenses, because treated separately and differently in each of the two accounting systems, were left out of the comparison.

A further adjustment was made to reflect the fact that three of the First Nations served by the Yorkton Tribal Council Education Department (White Bear, Ochapowace, and Cowessess) receive direct funding of \$57,083 from INAC to provide second-level services; these Nations then contract with the Yorkton Tribal Council to cover a portion (18.9 %) of the costs of the office of the Yorkton Tribal Council Education Department head but otherwise provide their own second-level services within their respective schools. To adjust for this, the \$57,083 was reduced by the amount paid to the Yorkton Tribal Council in order to approximate the amount spent by each these First Nations on their own second-level services.

Finally, the student enrolment as of September 30 of 2006 as provided by the Saskatchewan Ministry of Education and INAC was used to calculate the second-level services salary expense of the two comparators on a per student basis. Table 2 provides a comparison of services within the two entities.

From Table 2, it appears that the Yorkton Tribal Council and the unaffiliated schools in the Council area spent a total of \$272,312 on second-level services in 2006-07. By comparison, the expense on salaries of the Prairie Valley School Division, with its much higher enrolment, was over \$3.0 million in the comparable fiscal year. The Yorkton Tribal Council schools spent only 8.9% as much on second-level services in 2006-07 as did the Prairie Valley School Division.

On a per student basis, the Yorkton Tribal Council second-level services salaries amounted to \$280 per student in 2006-07, compared to a per student salary cost of \$379 in the Prairie Valley School Division. In this case the Yorkton Tribal Council budget for second-level services salaries was only 73.9% of the comparable spending level in the Prairie Valley School Divisions.

TABLE 2. *Salary expense for second-level services, by type, Yorkton Tribal Council Schools and Prairie Valley School Division, 2006-07.*

Expense description	YTC	PVSD
Supportive Instructional Salaries - Out of Scope (LEADS) ¹	\$104,569	\$700,059
Supportive Instructional Salaries - Teacher Contract	\$0	\$0
Program/Technical Support Salaries- Teacher Contract	\$0	\$1,092,174
Educational Administrative Support Salaries ²	\$29,705	\$407,571
Program/Technical Support Salaries ³	\$138,038	\$847,657
Total second level funding	\$272,312	\$3,047,461
September 2006 enrolment	973	8,036
Cost per student	\$280	\$379

NOTES. 1. Includes \$79,567 for “Department Head” and \$25,000 for “Superintendent-Curriculum and Instruction.” 2. Includes \$29,705 for “Salary-Secretary.” 3. Includes \$115,955 for “Consultants-Psychologist” and an additional \$22,083 (net) in funding used by the unaffiliated schools. Source: Yorkton Tribal Council, Indian and Northern Affairs Canada, Prairie Valley School Division and Saskatchewan Ministry of Education.

IMPLICATIONS

Had the Yorkton Tribal Council been engaged in second-level services at a rate similar to the Prairie Valley School Division in 2006-07, it would have incurred salary expenses of \$99 more per student or a total of \$96,327 greater than it actually expended on salaries for these services equivalent to a 35.4 % increase in activity levels.

The 2006-07 salary expense of the Yorkton Tribal Council area was significantly below the proportion that would be required to provide services on a comparable basis with the Prairie Valley School Division. In that comparison, a salary budget of \$368,639 would be required to achieve service levels comparable with the Prairie Valley School Division as compared to the 2006-07 Yorkton Tribal Council area salary budget of \$272,312. While this would represent an increase in the salary budget for the Council area of \$96,327 (or 35.4 %), it has been calculated assuming constant returns to scale, or an assumption that there were no scale disadvantages in operating a small enrolment organization relative to a much larger one such as PVSD.

While this discussion and analysis has focused on salary expense, it must also be remembered that these data have been used only as a proxy for service levels with the two comparator organizations. A simple increase in the salary expense of the Yorkton Tribal Council will not necessarily match service levels provided in other organizations unless it is directed towards service activity level increases. Given the assumptions about homogeneous and continuous

production functions discussed above, there is every reason to expect an increase in inputs would yield a concurrent and proportionate increase in levels of service, outputs and outcomes.

The analysis above has been confined to salary expense and has not addressed the other operating costs associated with second-level services, mainly because of differences in accounting systems between the Yorkton Tribal Council and the provincially mandated schools, which makes identification of overhead or operating costs difficult. This is especially compounded by differences in the funding of staff benefits and the sharing of those costs between a school division and the provincial government and between the YTC and INAC. This analysis has, by necessity, been confined to the salary portion of this service category in the two entities. Full matching of the activity levels between the two comparators would also require similar adjustments to other service cost categories such as personnel benefits, travel costs, office operating costs and, possibly, capital costs.

It is possible, however, to derive a ratio for ancillary costs of operation relative to salary costs from the accounts of the Yorkton Tribal Council as in Table 3.

TABLE 3. *Yorkton Tribal Council operating costs for second-level services, 2006-07*

Item	2006-07 Expense
Administration	\$32,107
Rent	\$6,000
Professional Development	\$9,000
Travel	\$20,000
Employee Benefits	\$24,673
Other Operating	\$23,000
Total Operating Overhead	\$114,780
Total Salary Budget	\$272,312
Total Operating Cost	\$387,092
Ratio of Overhead to Salary	42.15%

Thus, 42.15%, the ratio of operating overhead to salaries, can be used to estimate an appropriate operating budget for second-level services for the Council using the results of the earlier comparative analyses of the average cost per student in the Yorkton Tribal Council to the PVSD. This calculation is shown below in Table 4 and compared to the total operating expense for the Council's second-level services for 2006-07.

TABLE 4. *Estimation of 2006-07 Yorkton Tribal Council second-level service total expense using Prairie Valley School Division comparables*

	Prairie Valley School Division case study basis
Salary Expense	\$368,639
Overhead (42.15% of Salary)	\$155,381
Other: Student Evaluations	\$17,775
Student Incentives	\$6,000
Student Youth Support	\$21,000
Total Comparable Operating Expense	\$568,795
2006-07 Yorkton Tribal Council Actual	\$387,092
Difference	\$181,703

This analysis would suggest that the total operating budget for second-level services in the area of the Yorkton Tribal Council would have to have been \$181,703 higher than the actual expense in 2006-07 to have provided a level of student services comparable to that provided by Prairie Valley School Division using the average cost per student in the PVSD. It should be noted at this time that these calculations were conducted under the assumption of continuous, straight-line production functions with homogeneity of degree one. While situated in different geographical locations, research by Swanson (1988), Dawson (1972), and White and Tweeten (1973) has provided evidence of economies of scale in school and school district operations. Their research suggests that there is at least a range of operations of scale in which decreasing average costs per student can be expected.

Economies of scale may also be applicable to the two sites in this research. Thus within the context of economies of scale, comparing the 1000 students served by YTC and the over 8,000 students within PVSD, may significantly understate the resource level that would be required by the YTC to match the per student service levels achieved by PVSD, especially in the provision of division-centred services such as second-level services. The existence of such economies of scale and their implications for service delivery in small scale districts like that operated by the YTC and, more importantly, for achievement of student outcomes in such operations, would be an important consideration for further research.

CONCLUSION

Following its acceptance of *Indian Control of Indian Education* (1973), the government of Canada attempted to set a new direction for the management of First Nations education in Canada by transferring educational administrative responsibility to First Nations communities. However, a failure to ensure that meaningful second level educational services were available to these communities lessened the positive impact of this decision. Research evidence links student achievement with the availability of education services, especially for disadvantaged populations, including Aboriginal students (Bell et. al, 2004). Similarly, in relation to education, Paquette and Smith (2001) have pointed out that “failure to provide adequate [education] funding will almost certainly ensure that neither appropriate services nor desired results will occur” (p. 129). Furthermore, there is also evidence to suggest that district-centred services including speech therapy, school counseling, student testing, supervisory support and information technologies support all have a positive effect on schooling outcomes, again, especially in the case of disadvantaged youth. This means that strong second level educational services are vital components in student achievement.

A comparison of resource levels for second-level services in Saskatchewan between a provincially funded school division and a First Nations organization providing parallel functions to First Nations schools reveals that funding for second-level services lags significantly behind resource commitments in provincially-operated school divisions. Furthermore, within the context of economy of scale, smaller First Nations organizations will not be as likely as larger provincial counterpart organizations to access division-centred services as their provincial counterparts.

This significant shortfall in services to First Nations students can be expected to exacerbate disadvantages over time and needs to be addressed for significant improvement in student achievement to be realized. A similar array of second level services provided in provincial schools must be available to students attending First Nations schools in order to enhance the provision of education and to meet the individual needs of students. To ensure equity of second level services, various delivery options should be studied, piloted, and implemented. Such options may include centralizing second level services to First Nations organizations, which would then provide services to individual First Nation schools or small tribal councils; or purchasing of services from large First Nations education authorities, provincial school boards/divisions or other service providers. These or other options all require additional financial commitment to second level services for students attending First Nations schools. If the promise of *Indian Control of Indian Education* (ICIE) is to be realized, dependable and justifiable financial resources targeted for First Nations students and schools is essential. Investing in First Nations education will enable each student to meet their potential and participate fully in Canadian society.

In *In Conversation: Shawn Atleo* Ken MacQueen (2011) asked Atleo, Chief of the Assembly of First Nations, how change can take effect in First Nations communities and overcome violence, poverty, a sense of conflict between the historical and the modern ways, and the legacy of residential schools. Chief Atleo responded that his late grandmother told him we “no longer fight our fights with our fists. We fight our fights with education..... we’re seeing the young generation say there’s got to be ways we can support the health, wellbeing and future prosperity of our community” (p.1). The youth are the future. If change is take root in First Nations education, equity of funding between First Nations and provincial school services is essential. The Assembly of Nations has launched a *National Call to Action on Education* (2011) and has identified the need for a First Nations education guarantee focused on “statutory funding arrangements based on real costs, [and] indexation” to ensure that First Nations youth “reach their full potential and that our Nations resume our place as integral to the success and prosperity of Canada” (paragraph 2). Canada has built a nation on education and opportunities for all, yet First Nations people have been marginalized to the periphery as a result of the federal educational policy and funding. “The present and future quality of life in First Nations communities is dependent upon available and effective quality education services for all members of the community” (National Indian Brotherhood, 1988, n.p.). Providing equity of educational funding and appropriate services for First Nations students and schools is an essential step required immediately to effect quality education for all students in Canada.

REFERENCES

- Assembly of First Nations (2011). *It's our time: A call to action on education*. Retrieved from: <http://www.afn.ca/index.php/enpolicy-areas/education>
- Auditor General of Canada. (2004, November). *Indian and Northern Affairs Canada-Education program and post secondary student support*. In Report of the Auditor General of Canada to the House of Commons (Chapter 5). Ottawa, ON: Minister of Public Works and Government Services Canada.
- Barman, J., Herbert, Y., & McCaskill, D. (1986). *Indian education in Canada Volume 1: The legacy*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Battiste, M. (2000). Introduction: Unfolding the lessons of colonization. In Battiste, M. (Ed.), xvii-xxx, *Reclaiming Indigenous voice and vision*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Battiste, M. & Barman, J. (Eds.) (1995). *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Bell, D., Anderson, K., Fortin, T., Ottoman, J., Rose, S., Simard, L., & Spencer, K. (2004). *Sharing our success: Ten case studies in Aboriginal schooling*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Berger, T. A. (1991). *A long and terrible shadow*. Vancouver, BC: Douglas & McIntyre
- Bertolla, G., & Checchi, D. (2003). Education financing and student achievement. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 25(3), 431-454.
- Bidwell, C. E., & Kasarda, J.D. (1975). School district organization and student achievement. *American Sociological Review*, 40, 55-70.

- Castellano, M. B., Davis, L., & Lahache, L. (2000). Introduction. In Castellano, M. B., Davis, L., & Lahache, L. (Eds) (pp. xii-xviii). *Aboriginal education: Fulfilling the promise*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Chrétien, J. (1973). *Letter to Mr. George Manuel, President of the National Indian Brotherhood*.
- Dawson, D. A. (1972). Economies of scale in Ontario public secondary schools. *Canadian Journal of Economics*, 5(2), 306-309.
- Fulford, G. Moors, Daigle, J., Severson, B., Tolley, C., & Wade, T. (2007). *Sharing our success: More case studies in Aboriginal schooling*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education
- Grissmer, D. and Flannagan, A. (2006). *Improving the achievement of Tennessee students. Analysis of the national assessment of education progress*. Santa Monica, CA: Rand.
- Henderson, J. Y. (1995). Treaties in Indian education. In M. Battiste & J. Barman. *First Nations education in Canada: The circle unfolds* (pp. 245-261). Vancouver, BC: UBC Press.
- Imai, S. (2004). *Indian Act and Aboriginal constitutional provisions*. Toronto, ON: Thomson Carswell.
- Indian and Northern Affairs Canada (2004). *Basic department data 2003*. Ottawa, ON: Author.
- Indian and Northern Affairs Canada (2002). *Interim Report Joint INAC/Treaty First Nations Educational Review*. Edmonton, AB: Author.
- Iverson, J. (2010, October 18). Addressing native education a too-long-ignored priority. *National Post*. Retrieved from <http://fullcomment.nationalpost.com/2010/10/18/john-iverson-addressing-native-education-a-too-long-ignored-priority/>
- MacQueen, K. (2011, July 20). In conversation: Shawn Atleo. *Macleans*. Retrieved from: <http://www2macleans.ca/2011/1720/on-moving-beyond-residential-schools-overcoming-cynicism.ca>
- Maguire, P. (2003) *District practices and student achievement: Lessons from Alberta*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- McMurtry, J. (1985). The 1946-48 Special Joint Committee on the Indian Act and educational policy (Unpublished doctoral dissertation), University of Alberta, Edmonton, AB.
- Moreau, R.A. & McIntire, W.G. (1995). *Selected school district factors and grade eight pupil achievement in Maine*. Paper presented at the annual meeting of the Rural Education Association Salt Lake City, UT. Retrieved from ERIC database (ED389500).
- Morris, A. (1880/1991). *The treaties of Canada with the Indians of Manitoba and the North West Territories, including the negotiations on which they were based*. Calgary, AB: Fifth House.
- National Indian Brotherhood. (1988). *Tradition and education towards a vision of our future*. Retrieved from <http://www.scholnet.ca/collections/afn/edu.html>
- Paquette, J., and Smith, W. J. (2001). Equal educational opportunity for Native Students: Funding the dream. *Canadian Journal of Native Education* 25(2), 129-139.
- Prairie Valley School Division (2008). *Prairie Valley School Division #208*. Unpublished report, Regina, Saskatchewan, Canada.
- Richards, J. (2008). *Explaining the Aboriginal-non-Aboriginal gap in student performance in BC schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Economics Association, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Saskatchewan Ministry of Education (2009). *Education, finance and facilities, school division map*. Retrieved from <http://www.education.gov.sk.ca/Default.aspx?DN=be570Fbd-3633-4531-8c2d-105a4be4468a>
- Swanson, A.D. (1988). The matter of size: a review of the research and relationships between school and district size, pupil achievement and cost. *Research in Rural Education*, 5(2), 1-8.
- White, F. & Tweeten, L. (1973). Optimal school district size emphasizing rural areas. *American Journal of Agricultural Economics*, 55(1), 45-53.

SHEILA CARR-STEWART is professor and head of the department of Educational Administration, College of Education, University of Saskatchewan. Her research interests include First Nations education, community development, leadership, educational governance, and administration.

JIM MARSHALL is policy analyst in the Johnson-Shoyama Graduate School of Public Policy, University of Regina. His research interests focus on policy development and analysis and comparative funding models.

LARRY STEEVES is Associate Professor at the Faculty of Education, University of Regina. His research interests include educational leadership, mentoring, and Aboriginal education.

SHEILA CARR-STEWART enseigne et dirige le Département d'administration scolaire du collège d'enseignement de l'Université de la Saskatchewan. Ses intérêts de recherche englobent l'éducation au sein des peuples autochtones, la gouvernance en éducation et l'administration.

JIM MARSHALL est analyste de politiques à la Johnson-Shoyama Graduate School of Public Policy de l'Université de Regina. Ses recherches ciblent les questions de développement et d'analyse de politiques et les modèles comparatifs de financement.

LARRY STEEVES est professeur adjoint à la Faculté de l'éducation de l'Université de Regina. Il effectue des recherches sur le leadership éducationnel, le mentorat ainsi que l'éducation au sein des peuples autochtones.

THE PERILS OF BEING A MALE PRIMARY/JUNIOR TEACHER: VULNERABILITY AND ACCUSATIONS OF INAPPROPRIATE CONTACT WITH STUDENTS

MICHAEL PARR & DOUGLAS GOSSE

Schulich School Of Education, Nipissing University

ABSTRACT. There is a perceived shortage of male teachers in education, particularly at the primary/junior (P/J) level where male teachers in Canada account for a dwindling minority. Included among the many factors inhibiting males from becoming P/J teachers are perceptions that males might be unduly vulnerable to false accusations of inappropriate conduct with pupils, frequently of a sexual nature. This paper highlights findings of research exploring the experiences of male P/J teachers in Ontario. Results of an online survey completed by 223 male P/J teachers are discussed; 28 of these teachers reported they had been suspected of having had inappropriate contact with pupils and wrote online comments outlining their experience. The findings are discussed in the context of what it means to be a male assuming a non-traditional role of working with young children in today's milieu.

LES RISQUES D'ÊTRE ENSEIGNANT MÂLE AUX NIVEAUX PRIMAIRES ET JUNIORS: LES VULNÉRABILITÉS ET ACCUSATIONS POSSIBLES DE CONTACT INAPPROPRIÉ AVEC LES ÉLÈVES

RÉSUMÉ. Il est perçu au Canada, qu'il existe une pénurie enseignants masculins, particulièrement aux niveaux primaires et juniors. Parmi les facteurs qui les empêchent de considérer la profession, est le fait qu'ils se sentent vulnérables. Cette présentation vise à souligner une recherche faite auprès de 223 enseignants masculins en Ontario de niveau primaire et junior. Cette enquête électronique démontre que 28 parmi eux ont déjà été soupçonnés d'un contact inapproprié et discutent des circonstances et les répercussions de ces commentaires. Les résultats de cette recherche sont présentés dans le contexte des implications d'être enseignant masculin travaillant avec de jeunes enfants dans un milieu de travail non traditionnel.

Diversity presents itself in ways that vary across cultures, traditions, beliefs, gender, and identity, and should be celebrated for the opportunities created for personal and professional growth. Exposed to only one view, or too little diversity, we may become restricted in our imagination of possibilities for individuals and broader society. It is important in Canadian and international contexts to ensure that equity between genders is promoted, so that we do not limit developing views or opportunities in life for men, women, and those of alternative genders and identities. For instance, historically, men's work was associated with careers such as doctor, lawyer, and executive, and women's work with nurse, legal assistant, and secretary. In Canada, affirmative action programs to address gender inequity on behalf of women have been so successful that today more women than men are applying to and attending both medical and law schools (Abraham & Hammer, 2010; Alphonso, 2010; Wentz, 2003). As a result traditional expectations and stereotypes are changing, perhaps resulting in a new imbalance. In education, schools and faculties of education are increasingly dominated by women (Benedict, 2000; Parr, Gosse, & Allison, 2008) in all programs but most significantly in primary/junior¹ (P/J) programs.

The shortage of male P/J teachers in faculties of education and teaching positions concerns many educators, researchers, and the public. When a boy (or girl) comes from a single mother home, which is increasingly common (Statistics Canada, 2009), and enters a female dominated school, he or she may not have a positive male role model until junior high school (Bernard, Hill, Falter, & Wilson, 2004; Farrell, 2005). Some suggest that this may be particularly problematic for boys given that education and the myriad of processes involved in schooling play a significant role in both producing and reproducing gender identities and shape the development of young boys' masculinities (Swain, 2005). Many researchers have participated in the debate regarding the feminization of teaching and the effects or non-effects of teacher role-modelling on students and the significance of these on the development of identities (Martino, 2008, 2009; Martino & Kehler, 2006; Pollack, 1998; Sargent, 2000, 2001; Sax, 2007). What many of these researchers do agree on is that students require *effective* male teachers who serve as positive role models and competently fulfill the responsibilities that a teaching position demands.

Gender imbalances are problematic in education, a field in which modelling of competencies and possible career opportunities have been viewed as critically important for children and adolescents. Not so long ago, in the nineteen seventies and eighties, and even more recently in 2001, it has been argued that students would benefit from seeing women in teaching positions such as science (eg. Smith & Erb, 1986; Stake & Granger, 1978), in leadership positions in schools (eg. Estler, 1975), and in medicine (eg. Yedidia, & Bickel 2001), suggesting that this modelling would encourage greater numbers of girls to aspire to attain such positions (Taylor, 1980). Today, we see that it is boys

who are struggling academically in school as compared to girls and that more than ever before, more females than males graduate from high school (Human Resources and Social Development Canada, 2006; Intini, 2010) and continue on to university (Statistics Canada, 2010; Tiger, 1999). Recent Canada-wide statistics inform us that females comprise 58% of all undergraduate university enrollments, 56% of enrollments at the Master's level, and their numbers have increased to make up an unprecedented 47% of all doctoral students (Statistics Canada, 2010).

Discussions about learning differences between boys and girls, and the effects of modelling related to gender, race and ethnicity, continue to inform the debates over the need to hire teachers from a wide variety of visible minority groups. Hawley and Nieto (2010), for example, have recently presented such a position, which they identify as “an inconvenient truth”, stating that,

when it comes to maximizing learning opportunities and learning outcomes for students from racially and ethnically diverse backgrounds, race and ethnicity matter. Race and ethnicity influence teaching and learning in two important ways: They affect how students respond to instruction and curriculum, and they influence teachers' assumptions about how students learn and how much students are capable of learning. Being more conscious of race and ethnicity is not discriminatory; it's realistic. (p. 66)

We suggest that similar arguments apply to gender and to students' need to have diverse representations of gender presented to them; with males as well as female role models occupying positions such as that of a P/J classroom teacher. In order to address such under-representation in the teaching profession, the Ontario Ministry of Education, in its recent publication *Realizing the Promise of Diversity: Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy* (2009), has gone so far as to pledge to

work with faculties of education and the Ontario College of Teachers to incorporate content pertaining to equity and inclusive education in pre-service and in-service education programs and to increase access (to teachers colleges and hence teaching jobs) for members of underrepresented groups. (p. 20, emphasis added)

Along with individuals of other visible minorities identified by race, ethnicity, ability, and sexual orientation, male elementary teachers might now be viewed as one of these under-represented groups.

Although educators, researchers, and policy makers may acknowledge that diverse role models are important for all pupils to envision possibilities reflected in broader society and for their personal sense of agency (Bernard, Hill, Falter, & Wilson, 2004), school boards find it increasingly difficult to provide male role models for students when the numbers of male teacher candidates and teachers are steadily dwindling (Bradley, 2000). It is evident that the number of male teachers is indeed decreasing across Canada as older male teachers retire

and fewer young males choose to enter the profession. Across teaching positions in Ontario, men presently represent only one in ten of all P/J teachers and less than one in three secondary teachers (Bernard et al., 2004). Statistics from across Canada show similar trends, with a female:male ratio of five female teachers for every one male elementary teacher, and an overall K-12 ratio of three female teachers for every male teacher in Canada (Statistics Canada, 2006).

Perceived barriers to males becoming P/J teachers include the impression, both from within the profession and in the public eye, that men are less nurturing than women; that it is inappropriate for men to be working with young children; and that male primary teachers are often characterized as “feminine,” “homosexual,” or “pedophile[s]” (Gosse, Parr, & Allison, 2008; King, 2000; Martino & Berrill, 2007; Oyler, Jennings, & Lozada, 2001; Parr et al., 2008; Sargent, 2000). In order to begin to address imbalances and inequities of gender representation in education, questions must be asked to explore the reasons why males are not choosing, entering, or even remaining in these teaching positions. Such questions challenge us to explore structural, social, political, or other real or perceived barriers that influence men to choose the role of primary teacher. In responding to this challenge, this research sought to explore these questions and to add to our developing understanding of the professional journeys of male P/J teachers.

METHODOLOGY

In a pilot study, *The Professional Journey of Male Primary Teacher Candidates in Northern Ontario*, we interviewed six participants who were enrolled in a Bachelor of Education (B.Ed.) program in 2006-2007, and five who had withdrawn from the education program since 2000. All attended B.Ed. programs in universities in Northern Ontario. We conducted a series of three interviews with each of the enrolled candidates as well as a focus group, and interviewed the withdrawn candidates for approximately ninety minutes each. In this earlier study (Gosse, Parr, & Allison, 2007, 2008; Parr et al., 2008), we found that:

- Familial, social, and collegial support networks were critical to preventing a sense of isolation/alienation while in female dominated education faculties;
- Gay/single male teacher candidates reported being more vulnerable to feelings of isolation/alienation;
- Early experiences working with children in their own youth prompted an interest in entering the teaching profession for middle-class teacher candidates;
- Male teacher candidates with young families found the dual role of breadwinner-student especially stressful;
- Males with spouses and/or children reported being more confident and accepted by peers;

- All male candidates expressed concern over false accusations of sexual abuse.

Our recent provincial study, *The Professional Journey of Male Primary Teachers in Ontario-2007-2009*² (partial findings of which are presented here in this paper), seeks to explore the experiences of male primary teachers in order to add to our understanding and awareness of some of the social, political, institutional, and structural variables that influence males' decisions to enter, remain, or leave primary and elementary teaching. Supported in part by the Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO), the initial phase of inquiry involved the collection of qualitative and quantitative data from an online survey sent to several hundred ETFO members, all of whom were certified as male P/J teachers. In total, 223 teachers completed the survey. Of particular interest were the male teachers' responses to the question, "Have you ever been suspected of inappropriate contact with pupils?" Of the 223 respondents, 28 responded "Yes." Three respondents declined to answer the question and the remaining 192 responded, "No." Participants were prompted to add comments in response to the following invitation, "If yes, please describe the impact on your career and personal life." Some comments were brief, others quite lengthy.

Our data analysis was thematic (Atkinson, Coffey, & Delamont, 2003; Denzin & Lincoln, 2000). In other words, our ongoing analysis evolved as patterns emerged and themes formed based on our literature review, in-depth participant interviews and in-class observations with nine practicing teachers recruited from the survey, and analysis of the online survey itself; the latter providing the primary data for this paper. As primarily qualitative researchers, we also attempted to capture glimpses into our respondents' realities and to represent respectfully their voices by presenting their own unedited words. Our interpretations of their words and the conditional statements that follow are not generalizable but do form a set of hypotheses and concepts that we, and other researchers, may apply to similar, future research (Charmaz, 2000). We recognize the subjectivity in our own approach and indeed in all research. Our intent is to present an analysis that tells a story about male primary teachers, their social processes, and situations. We synthesize our research findings with three dominant themes for further reflection and inquiry: *male teachers' vulnerability, support networks, and sense of injustice*.

RESEARCH FINDINGS

Male teachers' vulnerability: Fear of false accusations

Many teachers commented on their sense of vulnerability and acknowledged that they took measures to try to protect themselves from false accusations of inappropriate conduct. Despite this, male teachers may find themselves, by virtue of their gender, being placed in or expected to assume roles that may make them more vulnerable to accusations of inappropriate contact

with pupils (Sargent, 2001). In our study, several respondents reported that they were expected or directly asked to assume a disproportionate amount of responsibility for dealing with discipline and physical altercations as well as coaching sports teams. One respondent stated,

quite often larger males are expected to become involved if there is a physical confrontation. I did so several times and was dragged through the mud. The union protected me but it was still unpleasant and I felt betrayed by admin. I think there is much better education for young teachers on this issue however I do feel that a lot of the classroom teacher's power and authority has been seriously eroded due to bullshit politics. I think twice now if an admin asks me to get involved; I make sure there are others present and that everybody does their part. Stress is the main aspect of teaching and this definitely causes huge stress when someone questions your motives, character, integrity, etc.

Male teachers also reported that they were often assigned challenging students to work with more frequently than their female counterparts. This may place male teachers at risk if they are being assigned a greater proportion of students with special emotional and behavioural needs. One teacher reported, "On more than one occasion, a student with behavioural needs has been assigned to me because I'm a male teacher; as if it meant I could 'fix' the child." Another teacher shared his experiences,

Often males are seen as a silver bullet to solve behavioural problems in students ("He just needs a strong male role model."). As a result, males usually have an overload of behaviour problems in their classes, without support. Year after year, it wears you down.

Students with behavioural needs often present challenges warranting interventions that may place a teacher at greater risk. If male teachers are being assigned these students due to colleagues' and administrators' problematic perceptions of males' greater toughness and/or abilities to deal with these students, then we hold this practice to be sexist. Not only is this unrepresentative of men, but it perpetuates harmful stereotypes of women being weaker, less capable of dealing with adversity, and in need of men's protection.

In other instances, male teachers may be more vulnerable when engaging in certain behaviours which are traditionally perceived as nurturing, such as consoling and hand holding, seen as a regular normal part of the daily routines for their female colleagues (Gosse et al., 2008; Hansen & Mulholland, 2005; Parr et al., 2008). One respondent said, "*J'ai tenu la main d'une fille et on m'a dit tout de suite de faire attention tandis que cela se fait chez les femmes tous les jours*" (translation: I held the hand of a girl and they immediately told me to be careful even though that happens every day with the women teachers). Another male primary teacher who held students' hands while on yard duty faced the following comment, "Primary kids like to hold hands with me when I was on yard duty. Principal said I was fostering future relationships. The community was poor and the children were needy and lacked a 'father

figure' in their lives." This raises the question of whether a teacher's gender influences observers' perceptions of specific behaviours (such as holding a student's hand in the yard) as fostering a positive, supportive relationship, or as grooming for future inappropriate relationships. Additional responses clearly illustrate a double standard: "Yes, I believe the general population do not feel that men can be nurturing to small children. When a pupil hugs a male teacher flags go up all over the place. When a pupil hugs a female teacher, people say she's caring;" "The fear/threat of misconduct allegations is always present in your mind. The rules that govern my female colleagues with regard to student contact is much less rigid;" "People act as though there is something 'seedy' about being a guy who likes kids. Even though I have four of my own, there is a certain palpable suspicion that I have ulterior motives or something;" and finally, "I live life on the edge every day I step into the classroom. All it takes is one parent/fellow teacher to perceive that the line between nurturing and pedophile is blurry and I am a dead duck." These reports are supported by earlier research suggesting that the male teachers felt that they were under greater scrutiny than their female counterparts for accusations and that their very motivations for teaching young students were suspect (Parr et al., 2008).

Support networks

Teachers accused of inappropriate contact with pupils varied in their descriptions of the impact of the accusations on career and personal life. These ranged from reportedly minor effects to significant stress. Only three of the comments provided by the respondents reflect what may be considered minor consequences: "No lasting impact but some inconvenience at the time;" "Stressful to say the least. The situation was cleared up within 24 hours and no long term consequences to career or personal life;" "Parents overreacted. Principal at the time was very supportive. It was minor, but it did upset me." The remaining comments can be interpreted as much graver. Several participants reported that they relied heavily on a network of support from their spouses, family, friends, administrators and teachers' federation to help them endure the process of investigation and the aftermath. One respondent commented that he found the ordeal

devastating. Even though the child came up (I didn't see her) and hugged me. Rumours spread to the extent that I was suffering tremendously and wanted to quit. My wife was an amazing support. The school board was... let's just say less than supportive.

Another relied on external support networks to help him deal with the ordeal: "How to begin? False allegations have been made of me in the past. They crush the spirit and without friends, community support and counselling, I would never have survived." Yet another respondent found his administrator to be his most valuable support, indicating,

A parent wanted her child moved to a room with her friends. When this didn't happen she suggested to the principal that I was a danger to the females in the room. When an investigation proved otherwise, I was accused by the same parents of being gay, and thus a threat to the boys. An investigation again proved otherwise. But the child was moved and the parents got what they wanted. I was in the position of starting a new position in a new town. The allegations were devastating. I wasn't sure where to turn or how to deal with the problem. Fortunately, I had a strong, supportive, caring, and professional principal. When you are accused of something like that, you're terrified. All of your work, your time, your commitment, your hopes, and your dreams are on a dangerous precipice. It is terrifying, and takes a long time to get over.

Ultimately, not all respondents were fortunate to have an effective support system in place. In a tight employment market such as in Ontario, some men had to move away from their family and friends into an unfamiliar town or city to secure employment. This often isolated these teachers from much needed support. One respondent reflected on the time it took to overcome his ordeal and how he had done so in relative isolation: "Devastating/paralyzing... took years to overcome... mostly on my own." Whether he or others would have been able to overcome this devastation more quickly if appropriate supports were made available remains a question for further research. Not all teachers have effective support networks and systems in place to adequately assist them and their families following accusations being made against them. This leaves many teachers in fear and in isolation while dealing with the emotions and unfamiliar set of practices that follow from being accused of committing an inappropriate act the teacher knows they did not commit.

Sense of injustice

Comments from respondents reflected a perceived *sense of injustice*: a feeling of being unjustly under suspicion or scrutiny. Furthermore, when falsely accused of inappropriate contact with pupils, participants reported that they believed they had to *prove their innocence*, rather than being considered *innocent until proven guilty*. Being treated as though guilty until proven innocent may be a result of the pendulum swinging to an opposite extreme from an earlier time when reports of abuse were ignored or dismissed and victims of abuse were not believed and even accused of lying (Robins, 2000a). The Robins Report was commissioned to make recommendations regarding policies and procedures to identify and prevent sexual assault, harassment or violence by teachers against students. Robins was instructed by the Ontario government to review the case of Kenneth DeLuca; a former teacher whom had pleaded guilty to 14 sexual offences, involving 13 victims, 12 of whom were students of his. As early as 1973, and continuing numerous times thereafter through to 1993, complaints were made to principals, other teachers, and school board officials regarding DeLuca's sexually abusive conduct toward students. Although the complaints were considered well-founded, they were not acted upon in any

significant way other than to have DeLuca move from school to school over a twenty-year period (Robins, 2000b).

In Ontario, school protocols, policies, and procedures for dealing with reports of teacher abuse changed significantly following dissemination of the final Robins Report, *Protecting Our Students: A Review to Identify and Prevent Sexual Misconduct in Ontario Schools* (2000a). Currently, when a report of inappropriate contact (sexual or physical) is made against a teacher, new protocols generally require that the teacher be removed from the classroom, or the school itself, until the matter has been adequately addressed and/or dismissed. Typically, the teacher is advised to immediately contact their teachers' federation and seek legal advice. Attempts on the part of the teacher to discuss or resolve the matter with the student or parents are prohibited. All discussion happens at arm's length. The accusations are considered valid until proven otherwise. The Children's Aid Society (CAS) is contacted and, if warranted, the police are called in to investigate. Criminal charges may be laid. When a student or parent makes an accusation, the teacher need not be informed until CAS and the police have had an opportunity to initiate their investigation. The school board is furthermore required to inform the Ontario College of Teachers³ (OCT), which in turn will launch and pursue their own investigation, regardless of whether the CAS or the police file and proceed with charges. The Ontario College of Teachers may in fact still find a teacher guilty of professional misconduct, even when the teacher has been found not guilty of the alleged offence in a provincial court of law.

Any allegation or accusation of inappropriate physical contact or any type of sexual abuse may trigger this entire chain of events. Therefore, it is understandable that some teachers may be surprised if their principal were to call them to the office or phone them at home in the evening, and inform them that they are not to return to the classroom the next day because CAS and the police are investigating an accusation of abuse or misconduct against them. One teacher described his surprise over such an accusation against him: "I was totally floored! And in disbelief!" In many cases, the incident turns out to be a misinterpretation of an event or of a comment to which the teacher had not attached any significance or ill intent. Administrators are often compelled to initiate these protocols and react to a report of an incident, suspecting the worst in order to ensure full protection of the child. When this occurs, the costs to the teacher may be sidelined.

Many teachers reported being treated as though they were guilty of having committed a particular offense prior to any hearing or trial. This presumption of guilt is clearly evident in one respondent's comments explaining how he was "exonerated in an open process, though it almost felt like [I was] guilty until proven innocent. It makes you wary of being in situations that should otherwise be perfectly fine." Another respondent summarized his experience

as “extremely unsettling, strong sense of injustice.” Yet another respondent indicated that he had to “disprove” the allegations rather than have the allegations proven true. He indicated that in his career, “Twice students claimed I assaulted them. No significant impact (just short-term discomfort) - in each case, I was able to disprove, dismiss the allegations.” It is often hard to “prove your innocence” if indeed there are no other witnesses to the apparent act one is being accused of perpetrating. If there are witnesses, matters can often be cleared up quickly, but unfortunately in schools there are many instances where teachers find themselves alone with one or two students or with no witness at all. One teacher reflected on how fortunate he was to have had witnesses to verify his side of the story: “The issue was resolved early on as there were many witnesses to what had happened and it was apparent that the child allegation was untrue.” Not all teachers are so fortunate.

When a teacher is falsely accused, and the accuser thereafter admits they were lying, an apology from the accuser may not even be extended to the teacher. One respondent commented, “The immediate assumption by parents/admin seemed to be guilt, but there were no apologies when the child was revealed to be lying.” Another respondent suggested, “Repeated slander by parents is discomforting and unfounded. There should be legal support for slander cases.” Many false accusations are reported in the media and can do irreparable harm to an individual’s personal and professional reputation, but despite this, it is expected that the male teacher will quickly dismiss the incident and carry on where he left off with his life and his teaching career as if the ordeal had no lasting impact on him emotionally or otherwise.

Some male teachers have endured extreme stress through investigations leaving long-term effects on their personal and professional lives. One said, “[I] thought I was going to lose my job, family, and life. Accusations being made in the media and community frightened me.” Another reported,

After a complaint by a parent, I was charged with three counts of physical assault on my students by police. I was removed from the classroom for one year while the case was before the court. Great devastation to my life, both personally and professionally. Charges were finally dropped, as they were without foundation.

Furthermore, several respondents seem to exhibit shocked reactions, guarded behaviours, and career questioning long after the accusations had been proven false. One respondent stated,

After the suspicion, I seriously reconsidered my career choice and began to re-evaluate whether or not I made the correct choice. I also began to think about whether or not it was worth it or not to stay in the profession or enter a more male dominated profession.

Another commented that, “[It was] very, very stressful. It really makes you think, ‘Why bother!’ It makes you think you should just do the job as described

and forget about being HUMAN!" A final respondent offered a simple yet powerful testimony to describe the impact of being falsely accused has left on his career and personal life - "Humiliation."

DISCUSSION

A full 12.7% of the primary/junior teachers responding to this survey indicated that they had been suspected of inappropriate contact with pupils. Many teachers described the effects of these accusations as extremely stressful and damaging to their careers and personal lives. For male teachers, false accusations were a reality many had come to accept as a hazard of the profession, often accompanied by a sense of constant worry that infringed on their ability and willingness to respond as they naturally might to situations that present themselves everyday in their classrooms. This weariness restricted the male teacher's ability to act in ways that they otherwise more naturally might; ways in which their female colleagues were free to act without suspicion. If the male P/J teacher is not overly cautious and reserved, he may be increasing his vulnerability to having his actions misinterpreted and of being falsely accused of misconduct.

Male teachers must continue to interact closely with students in fulfilling their teaching responsibilities each day, despite the inherent risks and the collateral damage to themselves and their career that often accompany a false accusation. While the protection, safety, and wellbeing of students remain of paramount importance, practitioners in education must also ensure that teachers' rights are respected and that teachers themselves remain safe and secure within their teaching positions and in situations where they have done nothing inappropriate. For this level of safety and security to prevail, protocols for dealing with accusations of inappropriate conduct must protect both the child as well as the teacher from the harmful effects of potentially false accusations. Most school boards and teacher federations in Ontario offer in-service training on determining and maintaining professional boundaries for contact and interactions with students. In Ontario, The Ontario College of Teachers also published a *Professional Advisory on Professional Misconduct Related to Sexual Abuse and Sexual Misconduct* (2002), which contains guidelines for teachers in maintaining professional boundaries between teacher and student. Despite these measures, educators acknowledge that teaching is a people profession, a caring profession, and as such, the act of teaching places its members in close contact with vulnerable others (students).

These policies and procedures, guidelines, and advisories are useful in that they both protect students and prevent occurrences of false accusations by delineating boundaries between professional and unprofessional conduct. Despite these measures, there will continue to be false accusations against teachers and therefore, there exists the need for increased measures to protect teachers against

the negative effects of false accusations. Discriminatory beliefs and practices on the part of administrators, teachers, parents, or students that allow for the profiling and targeting of male teachers as suspected pedophiles and abusers should not be tolerated. Educators must continue to be vigilant in protecting students from all kinds of harm, but in so doing must be cautious not to allow the victimization of male teachers through prejudice and false accusations of abuse. If a teacher is more vulnerable solely because of their male gender, in other words, if gender profiling or targeting is occurring, this should be identified as discriminatory and as such, deemed unacceptable. Future research should be conducted to more thoroughly explore this concern.

The present research findings suggest that support networks are very important to the accused teacher in dealing with the process and aftermath of an investigation. For participants in this study, these supports had reportedly come from family, friends, administrators, teacher federations, and outside counseling agencies, although not necessarily from all these groups in each case. It would be critical and prudent to ensure that if an allegation has been made against a teacher, that suitable professional counseling be made available. Teacher federations and school boards may consider working together to develop improved protocols that will ensure that appropriate supports are in place to safeguard the wellbeing of teachers as they proceed through the difficult and stressful period of investigation and determination of findings.

It is clear that this research identifies the need for the development of improved protocols that safeguard the wellbeing of all involved when accusations of abuse/misconduct arise in schools. With safeguards in place, and as discriminatory practices against male P/J teachers diminish, more men may choose to enter and remain in P/J teaching positions. As the number of male P/J teachers increase, students and parents alike will see that being a male P/J teacher is not such an anomaly, and negative judgments and presumptions about the motivations or capabilities of males working with children may be challenged. In addition, with more male teachers serving in this capacity as positive role models, young children and adolescents will be provided with diverse opportunities to witness the professional caring and nurturing side of men. This modeling may in turn lead both male and female students to consider an expanded range of roles, and in particular, lead males to consider a greater range of possibilities for personal and career choices for their future as they themselves mature into adulthood and become citizens of the 21st century.

NOTES

1. In Ontario, Primary/Junior refers to programs for students that are typically between the ages of 4-12 and attending Junior Kindergarten up to Grade 6; intermediate level programs are typically for students between the ages of 12 and 14 and in Grades 7-8; and secondary programs are for students in Grades 9-12 and typically between the ages of 14-18.

2. The provincial study, *The Professional Journey of Male Primary-Junior Teachers in Ontario, 2007-2009*, was financed by The Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO), The Northern Ontario Heritage Fund Corporation (NOHFC) and supported by the Northern Canadian Centre for Research in Education and the Arts (NORCCREA) with Douglas Gosse (principal investigator), Michael Parr (co-investigator). We would like to acknowledge and thank research assistants Johanna Kristolaitis, Ashley Parr, Taralyn Parr, and Brendan Dillon, for their assistance.
3. Ontario College of Teachers is the accrediting body for teacher certification in Ontario and responsible for determining as well as policing the standards of practice and conduct of the teaching profession. (see <http://www.oct.ca/>)

REFERENCES

- Abraham, C., & Hammer, K. (2010, October 21). Is there a male in the class? The changing face of doctoring. *The Globe and Mail*, pp. A10-11.
- Alphonso, C., (2010, October 22). Educational models: What boys need to succeed. *The Globe and Mail*, p. A14.
- Atkinson, P., Coffey, A., & Delamont, S. (2003). *Key themes in qualitative research: Continuities and changes*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Benedict, P. (2000). Feminization of education. Paper presented at the *Changing Nature of Teaching in Canada*, Ottawa, Ontario, Canada.
- Bernard, J. L., Hill, D., Falter, P., & Wilson, W. D. (2004). *Narrowing the gender gap: Attracting men to teaching*. Toronto, ON: Ontario College of Teachers.
- Bradley, J. (2000). Male elementary teacher candidates: A narrative perspective on their initial career choice. *McGill Journal of Education*. 35(2), 155-173.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), (pp. 509-534). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Finding themes. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), (pp. 780-785). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Estler, S.E. (1975). Women as leaders in Public Education. *Signs* 1(2), 363-386.
- Farrell, W. (2005). *Why men earn more: The startling truth behind the pay gap and what women can do about it*. New York: American Management Association.
- Gosse, D., Parr, M., & Allison, J. (2007). You're out! Calling for debate on male primary school teacher candidates. *Canadian Online Journal of Queer Studies in Education*, 3(1), Retrieved from <http://jqstudies.library.utoronto.ca/index.php/jqstudies/article/view/3307>
- Gosse, D., Parr, M., & Allison, J. (2008). Researching the halted paths of male primary school teacher candidates. *Journal of Men's Studies*, 16(1), 57-68.
- Hansen, P., & Mulholland, J. (2005). Caring and elementary teaching: The concerns of male elementary teaching. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 119-131.
- Hawley, W. D., & Nieto, S. (2010). Another inconvenient truth: Race and ethnicity matters. *Educational Leadership*, 68(3), 66-71.
- Human Resources and Social Development Canada. (2006). Programme for international student assessment (PISA): *Follow up on education and market pathways of young Canadians aged 18-20. Results from YITS Cycle 3*. Retrieved from <http://www.pisa.gc.ca/eng/followup-yits-cycle3.shtml>
- Intini, J. (2010, October). Are we raising our boys to be underachieving men? *MacLeans*, Retrieved from <http://oncampus.macleans.ca/education/2010/10/18/are-we-raising-our-boys-to-be-under-achieving-men/>
- King, J.R. (2000). The problem(s) of men in early education. In N. Lesco (Ed.), *Masculinities at school* (pp. 3-26). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Martino, W. (2008). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189-223.
- Martino, W. (2009). Teachers as role models. In L.J. Saha & A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 21(9), 755-768. Retrieved from <http://www.springer-link.com/content/u6611215t0346654/>
- Martino, W., & Berrill, D. (2007). Dangerous pedagogies: Addressing issues of sexuality, masculinity and schooling with male pre-service teacher education students. In K. Davidson & B. Frank (Eds.), *Masculinity and schooling: International practices and perspectives* (pp. 13-34). London, ON, Althouse Press: The University of Western Ontario.
- Martino, W., & Kehler, M. (2006). Male teachers and the 'boy problem': An issue of recuperative masculinity politics. *McGill Journal of Education*, 41(2), 113-131.
- Ontario College of Teachers. (2002). *Professional advisory: Professional misconduct related to sexual abuse and misconduct*. Retrieved from http://www.oct.ca/publications/pdf/advisory100802_e.pdf
- Ontario Ministry of Education (2009). *Realizing the promise of diversity: Ontario's equity and inclusive education strategy*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.html>.
- Oyler, C., Jennings, G. T., & Lozada, P. (2001). Silenced gender: The construction of a male primary educator. *Teaching and Teacher Education* 17(3), 367-379.
- Parr, M., Gosse, D., & Allison, J. (2008). The professional journey of male primary teachers: Experiences and perceptions of entering into a sacred female space. *The International Journal of Diversity, Organizations, Communities & Nations*, 7(6), 257-266.
- Pollack, W. (1998). *Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood*. New York, NY: Henry Holt and Company.
- Robins, S. (2000a). *Protecting our students: A review to identify and prevent sexual misconduct in Ontario schools*. Toronto, ON: Ministry of the Attorney General.
- Robins, S. (2000b). *Protecting our students: Executive summary and recommendations: The Robins report - The nature and scope of the review*. Retrieved from the Ontario Ministry of the Attorney General website: <http://www.attorneygeneral.jus.gov.on.ca/english/about/pubs/robins/ch1.asp>
- Sargent, P. (2000). Real men or real teachers?: Contradictions in the lives of men elementary school teachers. *Men and Masculinities*, 2(14), 410-433.
- Sargent, P. (2001). *Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary school teachers*. Harriman, TN: Men's Studies Press.
- Sax, L., (2007). *Boys adrift: The five factors driving the growing epidemic of unmotivated boys and under-achieving young men*. New York, NY: Basic Books.
- Smith, W., & Erb, T.O. (1986). Effect of women science career role models on early adolescents' attitudes toward scientists and women in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(8), 667-676.
- Stake, J.E., & Granger, C.R. (1978). Same-sex and opposite-sex teacher model influences on science career commitment among high school students. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 180-186.
- Statistics Canada, (2006). *Occupation: National occupational classification for statistics 2006* (Report No. 720). Retrieved from: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/Rp-eng.cfm?LANG=E&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=1&PID=92104&PRID=0&PTYPE=88971,97154&S=0&SHOWALL=0&SUB=743&Temporal=2006&THEME=74&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF>
- Statistics Canada, (2009). *Census: Family portrait: Continuity and change in Canadian families and households in 2006: Data tables, figures, maps and animations* (Report No. 97-553-XWE2006001) Retrieved from: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-553/figures/c2-eng.cfm>
- Statistics Canada (2010). *University enrolment by field of study and gender* (Last updated July 14, 2010). Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100714/dq100714a-eng.htm>

Swain, J. (2005). Masculinities in education. In M. Kimmel, J. Hearn, & R. Connell (Eds.), *Handbook of studies on men & masculinities* (pp. 221-229). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Taylor, C. (1980). The new masculinization of the teaching profession. *Canadian Woman Studies*, 2(2), 56-57.

Tiger, L. (1999). *The decline of males*. New York, NY: Golden Books.

Wente, M. (2003, May 31). Girls rule. *The Globe and Mail*, p. A19.

Yedidia, M.J., & Bickel, J. (2001) Why aren't there more women leaders in academic medicine? The views of clinical department chairs. *Academic Medicine*, 76(5), 453-465.

MICHAEL PARR is an Associate Professor in the Schulich School of Education at Nipissing University. His wide variety of teaching and administrative experiences have been instrumental in serving as a springboard to his research investigating educational leadership and change, with emphasis placed on practices that foster inclusive schools and issues of equity and social justice. Correspondence and comments concerning this article should be sent to Michael Parr, Schulich School of Education; Nipissing University. He can be contacted at: mikep@nipissingu.ca

DOUGLAS GOSSE is an Associate Professor in the Schulich School of Education at Nipissing University and director of the Northern Canadian Centre for Research in Education & the Arts (NORCCREA). He researches effective teaching and learning strategies for boys, the realities of male teachers, and inclusive education.

MICHAEL PARR est professeur adjoint à l'École d'éducation Schulich de l'Université Nipissing. Il possède un éventail d'expériences professionnelles variées en enseignement et en administration. Cette variété d'expériences lui a servi de tremplin dans ses recherches en leadership et changement éducationnels, recherches ciblant particulièrement les pratiques favorisant l'inclusion au sein des écoles, l'équité et la justice sociale. Toutes communications ou commentaires relatifs à cet article doivent être envoyés à Michael Parr, École d'éducation Schulich; Université Nipissing. Il est possible de communiquer avec lui à mikep@nipissingu.ca

DOUGLAS GOSSE est professeur adjoint à l'École d'éducation Schulich de l'Université Nipissing et directeur du Northern Canadian Centre for Research in Education & the Arts (NORCCREA). Ses recherches portent sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces auprès des garçons, la réalité des enseignants masculins et l'éducation inclusive.

THE RECOGNITION OF PRIOR LEARNING IN QUEBEC: CURRENT PRACTICES

LEAH MOSS *Former RAC Coordinator, English School Boards of Quebec*

ABSTRACT. The curse of being the “new, new” thing was initially hung around the neck of the current incarnation of Quebec’s ‘recognition of prior learning’ program. However, this has changed as the program has evolved into a working service for Quebec residents. This article will examine the current public offering of the recognition of prior learning program in Quebec school boards and colleges, and will briefly discuss the historical context of the program in the province of Quebec.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS AU QUÉBEC : PRATIQUES ACTUELLES

RÉSUMÉ. La malédiction d’être la « nouvelle, nouvelle » saveur a initialement plombé la mise en œuvre du programme québécois actuel de reconnaissance des acquis. Or, cette situation a changé avec l’évolution du programme en service à l’emploi offert aux Québécois. Dans cet article, l’auteur analyse l’offre actuelle des commissions scolaires et collèges québécois en termes de reconnaissances des acquis. De plus, elle aborde sommairement le contexte historique du programme au Québec.

There is a great eloquence to the expression “necessity is the mother of invention.” Recognition of prior learning (RPL) is a concept born out of necessity, and can trace its roots to the original G.I. Bill in the post World War Two era of the United States of America. With thousands of servicemen expected to return home, the United States was faced with a crisis to integrate these veterans into a post-war workforce. Upon study of the situation, recommendations came in the form of the G.I. Bill which, among other innovations for the times, would recognize the experiential learning of soldiers and allow them access to formal education institutions based on a new system of recognizing

learning that had taken place outside of the classroom. Today, recognition of prior learning is still considered a necessity by its advocates as a mechanism to recognize the skills, knowledge and competencies of individuals who wish to pursue their formal education but without having to redo what they already know. As the former coordinator of the 'Recognition of Prior Learning' program for the English school boards of Quebec, I am one of these advocates. The motivation to write a snapshot of the current status of the recognition of prior learning in Quebec is to better inform a readership about a concept that is available and could be of great benefit to many (adult learners, educational consultants, education policy advisors).

RPL is known around the world by many acronyms and is adapted according to the priorities of the community it serves. In Canadian terminology, it is known as 'Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR),' and is understood as:

a systematic process that involves the identification, documentation, assessment and recognition of learning (i.e. skills, knowledge and values). This learning may be acquired through formal and informal study including work and life experience, training, independent study, volunteer work, travel, hobbies and family experiences. (Day, 2000, pp.7-8).

Prior Learning Assessment (PLA), as it is referred to in the United States, is frequently defined according to an individual having attained "college-level" learning and often includes a mention of experiential learning garnered in military service.

Prior Learning Assessment is a term used to describe learning gained outside a traditional academic environment. Put another way, it's learning and knowledge your students acquire while living their lives: working, participating in employer training programs, serving in the military, studying independently, volunteering or doing community service, and studying open source courseware. (The Council for Adult and Experiential Learning, 2011)

In Quebec, the concept is not new of recognizing (for academic credit) learning that has taken place outside a classroom. According to a document published by the Quebec Ministry of Education, Sports and Leisure (MELS), "[i]n Québec, recognition of prior learning is steeped in history and tradition" (MELS, 2005, p. 3). The concept has been closely linked to the development of adult education and the establishment of a ministry of education. It may surprise some to learn that the Quebec public adult education system was established in the 1960s, making it a relatively new public institution. At the time, the main objective of adult education was to allow those adults who "missed out" the first time around to either complete their initial education or make up missing skills so as to be able to participate in the job market and in society (Greason, 1998). Fast-forward twenty years to 1982 and a watershed moment in adult education history in the province of Quebec: the establishment of the *Commission d'étude sur la formation des adultes* (informally known as the

Jean Commission Report, named after Mme. Michèle Jean, president of the Commission). The Commission was given a broad mandate to investigate both vocational and socio-cultural aspects of adult education and to frame a comprehensive adult education policy for Quebec (Greason, 1998). The Jean Commission Report provided many innovative recommendations to the Ministry of Education. Among the most progressive was the suggestion to implement “recognition of prior learning” in the adult education sector. The use of the terminology by the Jean Commission set in motion the beginning of a better understanding of the concept within the adult education system.

In 1985, the *Fonds pour l’implantation de la reconnaissance des acquis au collegial* (FIRAC) was established, which initiated the recognition of prior learning at the college level (MELS, 2005). In the early 1980s, a limited number of stakeholders in the field of adult education in Quebec were ready to implement practices related to the recognition of prior learning; however these efforts were short lived. The challenges of dispersion of population outside of urban areas, a need to train human resources, find continuous sources of funding and an overly bureaucratic approach were exacerbated by budgetary cuts. As a result, the program fell by the wayside.

PHASE II

In June 2002, the Ministry of Education of Quebec (MEQ) produced a *Government Policy on Adult Education and Continuing Education and Training* and an accompanying *Action Plan*. The policy was significant in highlighting RPL in the Government’s orientation on lifelong learning. As well, it was an innovative move on behalf of a provincial government to formally recognize RPL as part of a government policy related to adult learning.

In April 2005, the MELS hosted its first province-wide conference on the subject of the recognition of prior learning. This was followed by a second conference in April 2007 wherein the Ministry officially launched the title and logo of the program. In Quebec, RPL is known as *La reconnaissance des acquis et des compétences* (RAC). The logo is a blue box that encapsulates the acronym RAC with a ribbon motif streaming through the letters in blue (R), red (A) and green (C).

Prior to the launch of the logo, the *Direction de la production en langue anglaise* (DPLA), the official translation office of the Ministry of Education, Leisure and Sports, adapted the terminology to: “The Recognition of Prior Learning and Competencies” (RPLC). Since this was done before the launch of the official logo, the English acronym and the newly launched logo failed to conform. In September 2008, the English school boards of Quebec suggested and received approval to adapt the translation to the terminology currently in use. The terminology used by the English vocational sector therefore became: “The Recognition of Acquired Competencies” (RAC).

Standing on the shoulders of the 2002 *Government Policy on Adult Education and Continuing Education and Training*, the Ministry pressed forward with the following two commitments:

- [To take] aggressive action toward the official recognition of adults' prior learning and competencies.
- [To offer] recognition of prior learning and competencies as a regular service in adult education and continuing education and training in Québec. (MEQ, 2002, p. 6)

With an allocated budget and a newly reinforced government policy, the school boards and colleges began to mobilize their resources.

THE CURRENT LANDSCAPE

The province of Quebec is divided into seventeen administrative regions that are used for everything from electoral planning to the promotion of tourism. In the case of RPL, a call for proposals by the Ministry of Education, Leisure and Sports was launched in July 2005 to develop regional consortia to implement RPL's services. Each region's consortium was to include: the local school board, college, and university; an Emploi-Québec representative (regional workforce development office) and any other pertinent community partner. Once a consortium was established, a coordinator could be engaged. MELS offered a two-day training session to these coordinators to cover the philosophy of the concept and the administration of the service.

There are three exceptions to the stated consortium stakeholder plan. The island of Montreal is unique due to the large concentration of people (especially Anglophones). Therefore, the MELS envisioned the first phase of the project to include multiple consortia on the island of Montreal, which would eventually merge in a harmonized approach to the delivery of the RPL service.

The first group was designated as the on-island school boards of Montreal. Under the coordination of the *Service d'évaluation et de reconnaissance des acquis et des compétences de L'Île de Montréal (SERACIM)* which is housed at the Commission Scolaire de Montréal's head office, both English and French-language on-island school boards are members of this consortium. This includes the English Montreal School Board, Lester B. Pearson School Board, *Commission scolaire de Montréal*, *Commission scolaire de la Pointe-de-L'Île*, and *Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*. The SERACIM consortium acts as a referral service for candidates on the island of Montreal who wish to pursue a diploma through the school board system.

Second, the consortium called *Compétences Montréal* was created, which is a referral service for the twelve colleges on the island of Montreal. This group included: *Cégep Marie-Victorin*, *Collège Ahuntsic*, *Collège de Rosemont*, *Collège de Maisonneuve*, *Cégep de Vieux Montréal*, *Cégep de Saint-Laurent*, *Collège de Bois-de-*

Boulogne, Collège Gérard-Godin, Cégep André-Laurendeau, Dawson College, Vanier College, and John Abbott College.

The third exception to the seventeen consortium model was the English community of Quebec. In January 2007, under the direction of the Provincial Organization of Continuing Education Directors – English (PROCEDE), the nine English-language school boards formed a consortium of their own. In 2010, the management of this consortium was transferred to the Anglophone regional table comprised of both school boards and colleges. This remained the only consortium with a provincial mandate. Two participants in this consortium overlapped with the SERACIM consortium, however, their role was different in that SERACIM acted as a referral service to the English school boards while the boards themselves offered the full service of the recognition of prior learning. The participating school boards were: Central Quebec School Board, Eastern Shores School Board, Eastern Townships School Board, English Montreal School Board, Lester B. Pearson School Board, New Frontiers School Board, Riverside School Board, Sir Wilfrid Laurier School Board, and the Western Quebec School Board. The participating colleges were: Champlain College, Dawson College, Heritage College and Vanier College.

In June 2009, MELS initiated a project to harmonize the service delivery of the recognition of prior learning from one consortium to another and from one region of the province to another. Each consortium's coordinator now sits at the *Table nationale de reconnaissances des acquis et des compétences (TANRAC)*. This "working table" was comprised of a number of subcommittees in areas that ranged from publicity to quality assurance. It was also the meeting place between consortium coordinators and MELS. Bi-annual meetings were held to discuss the progress of the working committees, new government initiatives, as well as the statistics of candidates entering or completing their diploma through use of the recognition of prior learning. Using a consensus process, professional development seminars were implemented for the coordinators – many of whom had no formal training in the area of RPL other than the initial training offered by the Ministry.

THE RECOGNITION OF PRIOR LEARNING

In the last decade, there has been a sizeable growth in what can be called the field of RPL including new peer review articles, and greater attendance numbers at conferences hosted by national associations such as the Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) in the United States, the Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA) and the annual conference hosted by the First Nations Technical Institute (FNTI). As well, in an effort to promote a sense of professionalism for practitioners, certification programs in prior learning assessment are being offered at institutions such as Red River College in Manitoba and on-line through a partnership between the Council

for Adult and Experiential Learning (CAEL) and DePaul University's Continuing and Professional Education Faculty.

RPL is not a complex theory. It *does* require a philosophical shift in the way a traditional pedagogical relationship operates. The student is more a colleague with a content expert than in a traditional student-teacher relationship. The adult learner may be returning to formal education out of personal interest, as a requirement to upgrade their skills, or to maintain their employment. Regardless of the past scholastic experience of the learner, a RPL candidate must have some sense that their experiential knowledge is of value. An adult who returns to formal education must also shed their presuppositions about the traditional student-teacher relationship. No longer is the teacher the all-knowing master of the subject. In RPL, a learner is expected to have some level of mastery of the topic in which they wish to have their knowledge validated. As well, both parties must be willing to acknowledge their respective contributions to what will be a collaborative effort to provide official recognition for experiential learning. According to Quinnan (1997),

adults bring a wide inventory of experience with them to learning. As a result, they do not automatically accord expertise to their teachers, but elect to appraise the knowledge an instructor disseminates against their own frame of reference to make a critical assessment of that person's fitness to facilitate learning. (p. 76)

In a RPL program, the student is no longer an empty vessel but is, instead, a learner with acquired competencies and experiential knowledge. This new relationship also challenges the presupposed relationship between school and society. No longer is the formal education system acting as gatekeeper to the world of work. A classic view of this relationship is described by Barakett and Cleghorn (2000), who state that "education is not merely a distant mechanism for sorting and selecting individuals for the work world; the institution operates as such because people have come to believe that this is a part of the school's task" (p. 70). In the world of RPL, the role of school as a selection mechanism for industry is challenged. Instead, it is more commonplace that an individual comes to the formal education institution *from* industry to have their existing knowledge validated in a system that offers a form of benchmarks and validation. The school system is being used by industry, not the other way around.

As can be expected, if the entire system is openly challenged, so are the roles and responsibilities associated with stakeholders in formal education. In a RPL program, the teacher, traditionally charged with bringing new ideas, concepts and knowledge to the student, is now considered a content specialist and assessor. The teacher's role is to act as an assessor to determine whether the candidate possesses the knowledge and the competency being evaluated – they will decide if credit is granted. In the case of RPL, the learner is evaluated and

assessed by the content specialist (usually a teacher) – there is no facilitation and there is no transfer of knowledge. It must be understood by both parties that learning can take place in areas that have traditionally been off limits to evaluation. What is perhaps most controversial is the idea of awarding academic credit for something as non-traditional as experiential learning.

A common argument for the acceptance of recognition of prior learning is to link the process of evaluation as being part of the learning process. Still, many authors in the RPL field write about the resistance from many educational institutions to accepting the concept and principles of RPL. The oft-cited argument from detractors is the educational institution's refusal to acknowledge that learning (and by extension a rigorous and valid evaluation) can take place outside of a traditional classroom (Thomas, 1998; Hamilton, 1997; Peruniak and Powell, 2006). Further, critics of RPL suggest awarding academic credit for experiential learning dilutes the integrity of a diploma bestowed upon a graduate – that in effect, a RPL program acts as a “credit give-away.” On the flipside of this argument are proponents who suggest that the concept is beneficial to formal educational institutions for a variety of reasons. On the conference circuit of educational institutions, one often hears from business development officers who have embraced the concept of the financial benefits of providing RPL as an extra service to adult learners. This allows the educational institution to capitalize on a market base of individuals who may not otherwise return to formal education. The argument goes something like this: recognize learners' experiential knowledge; charge a fee for the service, and then charge tuition for the missing credits required to complete a degree. Ideally, this would mean the candidate who is completing their degree using RPL will be an added bonus to the scheduled class roster and will only add to the revenue generated by mainstream students.

Academic theorists who endorse the concept and philosophical orientation of RPL point to the issue of social justice and the marginalization of the adult learner in formal education institutions as principles to champion (Brookfield, 2005; Quinnan, 1997). Here the argument is simply that RPL is essential for an adult learner who is already faced with sizeable barriers to complete or continue their formal education: lack of time, lack of funds, family commitments, to name but a few. Although not referenced to an educational theorist or to the field of critical theory, the orientation of Quebec's RPL philosophy falls into this category. In a booklet provided as a basic introduction to the concept, MELS explains the rationale as follows:

An official process for recognizing prior learning and competencies is based on principles, which focus on individuals and their rights. These principles are:

- Individuals have a right to social recognition of their knowledge or competencies insofar as they are able to provide evidence that they possess them.

- Individuals should not have to redo in a formal educational setting any learning they may have already acquired in other contexts or other ways. What is important in the recognition of learning is what a person has learned, not where, when or how it was learned.
- Individuals should not be obliged to seek recognition again for competencies or prior learning that have been properly evaluated and certified by an official system.

These principles go hand in hand with three corollaries that appeal to the social responsibility of organizations involved in prior learning recognition. These corollaries are:

- All systems that recognize prior learning or competencies must be transparent.
- Evaluation activities that are carried out for the purpose of recognizing prior learning and competencies must be rigorous, reliable, and adapted to the extracurricular and generally experiential nature of learning acquired by the individual.
- The legislative and organizational frameworks in various official systems, including education, must create conditions that are conducive to taking into account the basic principles of prior learning recognition. (MELS, 2005, p. 5)

With such a strong statement to the effect that RPL is a right of all Quebec citizens, attention must now turn to effective delivery of the service and the issues related to what happens in the adult vocational centres and colleges throughout the province.

Considering MELS' statement that it is of no importance "where, when or how it [competency] was learned," it is important that assessors (viz., teachers) keep pace with informal educational settings in out-of-school settings, and are capable of assessing the most current of acquired skills and competencies. This requires familiarity not only with the core subject of their instruction, but also with innovations that are taking place in industry, the trades or their sector. This issue is most prevalent in the field of adult vocational education in which many skills and competencies are acquired directly in the field. This has been one of the advantages of the Quebec curriculum – it is competency based. Whereas in most American RPL programs, there is a need to evaluate experiential knowledge in terms of its college-level equivalence, the situation is less subjective in Quebec. The candidate either does or does not possess the competency and is either capable or not capable of demonstrating the skill. This allows for more emphasis to be put on the principles of andragogy (the teaching of adults), in meeting with a candidate for the first time to determine if they are in fact eligible to pursue the route of a RPL process.

MODEL OF DELIVERY

In an effort to make the RPL process more accessible and understandable to the general public, many formal institutions that offer the service have mapped

out a model of delivery (for examples, see the University of Winnipeg, MELS, SIAST). The models share many common factors, including stakeholders and the general process through which a candidate can expect to travel. The devil is in the details, and herein lies a major issue for the prior learning assessment and recognition community in Canada: the lack of standardization in the process and structure of these programs. There is currently a subcommittee of the Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA) entitled “CAPLA RFL Standards Working Group” which is a group of dedicated and informed volunteers working toward a proposal of standardization of practice across Canada. Currently the most prevalent variables include differences in: initial reception of candidates, fees charged, residency requirements, training of stakeholders, the appearance and recognition of “PLAR” on a transcript, its transferability from one academic institution to another and quality control in evaluations. The list seems all-encompassing – but what should be remembered, as per the definition of the concept, is that most recognition of prior learning programs are developed according to the priorities of the community it serves. Without stating such an intention formally, the Quebec model of delivery is designed very much in this manner.

The Quebec model shares many features with other RPL programs across Canada and the United States. However, there are some features unique to the Quebec model of delivery. The following is a highlight of the five most salient areas.

The first is the length of residency required for candidates to successfully pursue a diploma through RPL. Most community colleges in Ontario have an average residency requirement of 25%, meaning a candidate must register and pay tuition for a quarter of their diploma. This is not a requirement in Quebec. Under its RPL model, a candidate can attain (in its entirety) his or her diploma in a vocational program at a school board.

The second area is related to funding. Currently the Recognition of Acquired Competencies (RAC) program in Quebec is not a self-financed endeavor. The service is offered free to all residents of Quebec. The Quebec government is still the primary source of funding for its RAC program in school boards and colleges. Within the budgetary rules that govern school boards and colleges, the Quebec government has committed predetermined allocation funding to the school boards and colleges upon completion of certain steps in the process of the recognition of acquired competencies. Once a candidate has met with a pedagogical consultant and has been deemed a good fit, he or she is asked to complete a self-evaluation form related to the program in which they are seeking academic credit. The candidate then meets with a teacher in the field who has been trained as a content specialist. An interview takes place in which the candidate and teacher discuss the self-evaluation form and the competencies of the program. The end result of this “validation interview,” as

it is called, is to have a plan in place for the candidate that lists: credits that can be awarded immediately, competencies that the candidate will demonstrate to the teacher to ensure their prior attainment, and finally a list of missing competencies known as 'gap filling.' Financial support is provided two places in the model of delivery: the first stipend is requested after the completion of the validation interview; the second request is made after the evaluation, in which the candidate has demonstrated completion of the competencies.

Gap filling is the third area unique to the Quebec RPL model. Gap filling refers to competencies that a candidate is missing but must acquire and demonstrate in order to attain their diploma. In most programs across Canada, this area is usually dealt with by classroom instruction. In the case of most community colleges in Ontario, this can sometimes be dealt with within the residency requirement. However, the Quebec model takes an extreme andragogical approach and offers the candidate the option of self study, apprenticeship, mentorship, classroom instruction, on-line or distance education – any means by which to acquire the competency. This is of interest to those who may see a division between the philosophical tenets of RPL and the reality of its implementation. As previously stated in the principles governing the program, the Quebec model of delivery places little emphasis on when, where, or how a competency has been acquired.

The fourth area of uniqueness to the Quebec model of RPL relates to the philosophical orientation of the concept in terms of a non-traditional path through an educational institution. The mark or grade on a transcript for a RAC candidate will appear no differently than for any other student in the education system. This is quite significant when you consider that many academic institutions in Canada continue to mark a transcript as "PLAR" if the candidate has pursued their diploma through a prior learning assessment and recognition program. The fine print is intransferability. There is no guarantee that a diploma attained through a RPL program will be accepted by other academic institutions, especially those who do not offer the option themselves.

Finally, the fifth area is that the Quebec model does not make a distinction between credit transfer and the recognition of individual competencies as credit in the recognition of acquired competencies program. In most of Canada, credit transfer is not considered part of a recognition of prior learning program. Pan-Canadian quantitative statistics from RPL programs often do not include Quebec or have a special note to highlight this.

CONCLUSION

In the due process of academic review of this article, the Quebec Government implemented *Bill 100: An Act to implement certain provisions of the Budget Speech of 30 March 2010, reduce the debt and return to a balanced budget in 2013-2014*, (2010). This legislation seriously curtailed the activities related to RAC due to

the clause that put a halt to certain workplace activities. Specifically, the clause reads: “requiring certain bodies to take measures to reduce their advertising, training, travel and other administrative operating expenses” (p. 2). The regional offices of the MELS sent a directive to its departments that all travel must cease and budgets assigned to hold meetings would be frozen. The effect was that all efforts previously undertaken by the seventeen administrative regions to coordinate a delivery of services and plan for common expenses such as a public awareness campaign have, at this moment, come to a near standstill. Efforts were made to conduct regional meetings and use technology more effectively (for example, regional meetings by conference call) however the results have not been encouraging. The result is general awareness of RAC as an accepted mainstream activity of the education system is still in its infancy in the public domain.

In May 2011, the MELS and the *Ministère de Solidarité* embarked on a province-wide consultative process entitled *Document d'appui à la réflexion l'amélioration de l'amélioration de l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail: une contribution au développement du Québec*. In preparation for the visits within all seventeen administrative regions, the Government produced a document to contextualize the current situation and provide open-ended questions that were meant to act as a springboard for discussion. The document also addressed the current status of certain programming, RAC included. According to the MELS and the *Ministère de Solidarité*, the service of RAC is currently “underutilized” (*Document d'appui à la réflexion l'amélioration de l'amélioration de l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail: une contribution au développement du Québec*, p. 16). It has yet to be determined how the Government will negotiate its own directive of the service as a right for all Quebec citizens, with the appropriate resources to allow the school boards and colleges to fulfill the mandate. For those who have been in the RPL field since the 1980s, the consequences of the current economic cutbacks are all too familiar. The pattern in Quebec has stakeholders in the education sector invest themselves and the resources of their institution into the concept, only to be left hanging with the Government's reversal of economic incentives mid-way through the implementation of a five year plan of action. Similar situations have arisen across the country. It remains a struggle for the PLAR community to capture the attention of the federal Government of Canada to show financial support for RPL rather than programs that focus solely on retraining and workforce integration initiatives. Considering RPL is well established in multiple educational institutions in every province and territory, including a new program in Nunavut, it is worth knowing more about a concept that could complement retraining programs and facilitate pathways to formal education.

REFERENCES

- Barakett, J. & Cleghorn, A. (2000). *Sociology of education: An introductory view from Canada*. Scarborough, ON: Prentice-Hall Canada Inc.

Bill 100: An Act to implement certain provisions of the Budget Speech of 30 March 2010, reduce the debt and return to a balanced budget in 2013-2014. (2010). 1st Reading March 30, 2010, Thirty-Ninth National Assembly, Government of Quebec, First Session. Retrieved from: <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2010C20A.PDF>

Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Day, Malcolm. (2000). *Developing benchmarks for prior learning assessment and recognition – executive summary*. Belleville, ON: Canadian Association for Prior Learning Assessment.

Greason, V. (1998). Adult education in Quebec. In G. Selman & others, (Eds.). *The Foundations of Adult Education in Canada* (2nd Ed., pp. 83-102) Toronto, ON: Thompson Educational Publishing, Inc.

Hamilton, R.J. (1997). The assessment of noncollegiate sponsored programs of instruction. In A.D. Rose & M.A. Leahy (Eds.). *Assessing adult learning in diverse settings: Current issues and approaches* (New Directions for Adult and Continuing Education, No. 75, pp 31-40). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Recognition of prior learning and competencies in vocational and technical training: General and technical frameworks*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, and Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2011). *Document d'appui à la réflexion l'amélioration de l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail: une contribution au développement du Québec*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Government policy on adult education and continuing education and training*. (Publication No. 2002-01-01581). Québec, QC: Gouvernement du Québec. Retrieved from http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/politique_a.pdf

Peruniak, G., & Powell, R. (2006). Coming to terms with prior learning assessment. In T. Fenwick, T. Nesbit, & B. Spencer, (Eds.). *Contexts of adult education: Canadian perspectives* (pp. 316-325). Toronto, ON: Thompson Educational Publishing, Inc.

Quinnan, T.W. (1997). Adult students 'at risk': Culture bias in higher education. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

The Council for Adult and Experiential Learning (2011). Prior Learning Assessment Services. Retrieved from [http://www.cael.org/pla.htm#What Is Prior Learning Assessment \(PLA\)?](http://www.cael.org/pla.htm#What Is Prior Learning Assessment (PLA)?)

Thomas, A.M. (1998). The tolerable contradictions of prior learning assessment. In S. Scott, B. Spencer & A.M. Thomas (Eds.). *Learning for life: Canadian readings in adult education* (pp. 354-364). Toronto, ON: Thompson Educational Publishing, Inc.

LEAH MOSS is a graduate of the McGill Faculty of Education where her doctoral thesis was entitled "Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) and the impact of globalization: A Canadian case study. She was the RAC Coordinator for the English school boards of Quebec from 2006 to 2010.

LEAH MOSS a obtenu un doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill suite à la rédaction de sa thèse intitulée « Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) and the impact of globalization: A Canadian case study ». Elle a occupé le poste de coordonnatrice RAC au sein de l'Association des commissions scolaires anglophones de 2006 à 2010.

LES RELATIONS ÉCOLE-ORGANISME COMMUNAUTAIRE EN CONTEXTE DE PLURIETHNICITÉ ET DE DÉFAVORISATION

FASAL KANOUTÉ, JOSLYNE VIERGINAT ANDRÉ, JOSÉE CHARETTE,
GINA LAFORTUNE, ANNICK LAVOIE & JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ
Université de Montréal

RÉSUMÉ. Dans cet article, les auteures partagent une réflexion sur le nécessaire dialogue entre l'école et les ressources que sont les organismes communautaires, pour relever les défis de la réussite scolaire, notamment en contexte urbain, conjuguant pluriethnicité marquée et défavorisation. L'article fait référence à plusieurs recherches d'ici et d'ailleurs portant sur des enjeux scolaires, des recherches dans lesquelles le milieu communautaire est contextualisé ou évoqué par des parents, des élèves ou des enseignants. Des exemples d'activités et / ou de projets communautaires ciblant les enfants-élèves sont présentés.

SCHOOL-COMMUNITY ORGANIZATION RELATIONS IN PLURI-ETHNIC AND UNDER-RESOURCED CONTEXTS

ABSTRACT. In this article, the authors reflect on the necessary dialogue between schools and community organizations to meet the challenges of academic achievement, particularly in pluri-ethnic and under-resourced urban contexts. The article refers to several studies on school issues – from here and elsewhere – in which community organizations are present as participant, research setting, or otherwise referred to by parents, students, or teachers in the study. This article presents examples of activities and /or projects by community organizations aimed at children-student.

L'environnement d'une école c'est le territoire qu'elle dessert, son milieu, son quartier, le cadre de vie de ses élèves et de leur famille. Cet environnement est diversifié en termes de ressources et de structures. Notre propos sera circonscrit à deux ressources de ce territoire : l'école et l'organisme communautaire. Dans un premier temps, nous présentons l'action communautaire, ses ambitions et défis, ainsi qu'un survol de certains organismes communautaires à Montréal, pour mettre notamment en relief l'inscription des enjeux du scolaire dans

leurs activités. Dans un deuxième temps, nous revenons en détails sur un exemple d'activité organisée par le milieu communautaire, un camp de jour, avec des regards croisés d'enfants, de parents, de moniteurs, sur l'expérience et sur sa résonance avec le vécu scolaire. Enfin, nous abordons les conditions d'un dialogue efficace entre école et milieu communautaire.

L'ACTION COMMUNAUTAIRE

Dans cette partie, nous faisons une présentation du milieu communautaire comme un espace de construction-consolidation du lien social, un lieu d'action sociopolitique, avec une visée générale d'amélioration des conditions de vie des populations en général, des familles en particulier. Comme le statut de parent d'élève se superpose rapidement à celui de parent, les objectifs du milieu communautaire intègrent souvent, et explicitement, la problématique scolaire.

Enjeux et défis

Pour Baillargeau (2007), le milieu communautaire préconise une approche collective des problèmes sociaux rencontrés par des individus et par des groupes. Panet-Raymond, Lamoureux, Lavoie & Mayer (2008) soulignent que l'action communautaire au Québec a pour visée d'affermir les liens sociaux, de renforcer l'autonomie des individus et des collectivités, avec comme toile de fond le respect de valeurs fondamentales comme la justice, la solidarité et la démocratie. Selon Ninacs (2008), l'action communautaire doit viser l'empowerment et le développement d'un pouvoir d'agir pour trouver des solutions aux besoins d'une communauté. À Montréal, la visite de quelques sites d'organismes communautaires permet de repérer dans leur mandat des mots-clés qui rejoignent les propos des auteurs cités précédemment : entraide, réseau, communication, reconnaissance, médiation, représentation, mobilisation, pouvoir, justice sociale, démocratie, partenariat, etc.

Panet-Raymond et al. (2008) citent quelques défis auxquels fait face le milieu communautaire. Il y a la réduction des politiques sociales et l'agrandissement du bassin de populations qui expérimentent un cumul de vulnérabilités (précarité, maladie, absence de formation scolaire et professionnelle qualifiante, etc.). Une idéologie de la consommation, orchestrée de manière forte, s'est installée et aggrave la situation des populations plus démunies. Un certain désengagement de l'État menace la préservation du caractère public des services socio-sanitaires. Enfin, les difficultés de reconnaissance et de financement de l'action communautaire constituent une partie de ces défis.

Un autre défi est lié à la tentative du milieu communautaire de se positionner d'une manière spécifique par rapport à la problématique du soutien scolaire ou, plus largement, de l'accompagnement de l'expérience scolaire. Ce positionnement pourrait relever de la transformation et de l'élargissement progressifs

des objectifs d'intervention de ce milieu. Mayer, Lamoureux et Panet-Raymond (2008) ont catégorisé l'évolution des « pratiques communautaires » au Québec selon quatre générations : initiative sous forme de « comité de citoyens » (années 1960); offre de services par des « groupes populaires » (années 1970); « multiplication et diversité » des groupes et des objets d'intervention (années 1980); « concertation entre groupes et partenariat avec l'État » (année, 1990). Il faut souligner que des institutions comme l'école sollicitent de plus en plus, et de diverses manières, les organismes communautaires pour une prise en charge concertée des besoins des jeunes. Également, certaines sources de financement de ces organismes privilégient des plans d'actions qui prennent en compte les problèmes scolaires rencontrés par les jeunes et leur famille.

Quelques organismes communautaires à Montréal

À Montréal, le milieu communautaire se décline de façon diversifiée. À partir des sites internet et de notre participation aux activités de certains organismes communautaires, nous présentons un aperçu de l'action de quelques uns d'entre eux œuvrant surtout, mais pas exclusivement, dans des contextes qui conjuguent défavorisation et immigration récente. Ils offrent des activités, du soutien ou de la formation, gratuitement ou à un prix modique. Il est intéressant de noter, dans ce qui suit, la présence explicite du scolaire dans les objectifs ou activités des organismes.

PROMotion Intégration Société nouvelle (PROMIS). Créé en 1988, l'organisme PROMIS est situé à Côte-des-Neiges et a comme objectif de « bâtir ensemble un projet de société, dans une ambiance multiethnique, où toutes les femmes, tous les hommes et tous les enfants se sentiront acceptés, aimés et respectés dans leurs droits » (PROMIS, n.d., « Objectifs »). Initialement, les services répondaient aux besoins exprimés par les habitants du quartier. Par la suite, la diversification des flux migratoires, dans leur provenance et leur profil, a révélé de nouveaux besoins. PROMIS offre différents services : accueil et établissement (services de première ligne), intégration en emploi, régionalisation, groupes d'achats, cuisines collectives, activités socioculturelles, cours de français, soutien scolaire à l'« École du samedi », etc. L'activité principale de cette école est le tutorat individuel en français et en mathématiques. Après, une évaluation des besoins scolaires et des intérêts de l'élève réalisée par l'enseignant, l'élève et ses parents sont rencontrés, et un plan d'intervention est dressé pour orienter le soutien scolaire qui sera dispensé par un tuteur bénévole.

J'apprends avec mon enfant (JAME). Les activités de JAME se concentrent tout particulièrement sur la transmission de la passion des livres et de la lecture, l'acquisition de compétences en lecture par une approche globale qui vise à développer l'estime de soi de l'enfant, sa curiosité intellectuelle et son épanouissement individuel et social (JAME, n.d.). Voici les priorités de JAME en 2008-2009 : jumeler les enfants référés avec un bénévole pour un tutorat individuel et hebdomadaire au domicile de l'enfant; outiller les parents en tant

que premiers éducateurs de leurs enfants pour mieux leur venir en aide; former et encadrer des bénévoles compétents pour travailler avec des enfants ayant des troubles d'apprentissage ou de comportement, des difficultés en lecture et/ou un retard en français; aider l'intégration des familles nouvellement arrivées au Québec; et contribuer aux concertations locales et provinciales en matière d'éducation et de persévérance scolaire. JAME intervient principalement dans les quartiers de Verdun et Ville Saint-Laurent.

Carrefour des 6-12 ans. Le Carrefour des 6-12 ans offre des services d'éducation (aide aux devoirs, journal étudiant, projet de radio), d'animation (activités de loisir), de soutien et d'écoute aux filles et garçons de 6-12 ans qui habitent la municipalité de Pierrefonds, dans le but d'éviter le décrochage scolaire (Carrefour 6-12 ans de Pierrefonds-est inc., 2012). Le Carrefour des 6-12 ans organise des rencontres et des ateliers à l'intention des parents de ces mêmes enfants. L'aide aux devoirs est offerte à travers le projet « Accompagne-moi à l'école », dans les locaux de l'école partenaire. Le projet « Accompagne-moi à la maison », quant à lui, est assuré par des intervenants qui se rendent dans les familles pour soutenir l'interaction parent-enfant autour des devoirs. Carrefour soutient une activité de radio scolaire (Radio DJ-Enfant) animée par les enfants sur le site de leur école. L'organisme se rend disponible également pour accompagner les enseignants dans la découverte et la compréhension de certaines réalités sociales vécues par les élèves.

Maison d'Haïti. Fondée en 1972 et située dans le quartier Saint-Michel, la Maison d'Haïti offre des services aux personnes de la communauté haïtienne, mais également aux autres familles vivant sur son territoire : accueil et aide à l'établissement aux nouveaux arrivants; informations sur le pays d'accueil, son fonctionnement et sa vie culturelle; éducation à la citoyenneté; services d'interprétariat, de médiation et de soutien au respect des droits de la personne; activités de francisation; services de préparation à l'emploi et de placement; soutien à l'exercice de la parentalité; etc. (Maison d'Haïti, n.d.). L'organisme offre aux jeunes un accompagnement pour prévenir le décrochage scolaire et facilite leur contact avec des modèles de réussite scolaire. Pour les jeunes du primaire et du secondaire, cet accompagnement se fait notamment à travers un programme d'aide aux devoirs, des ateliers de lecture et d'arts plastiques.

Centre d'Aide aux Familles Latino-Américaines (CAFLA). Fondé en 2003, CAFLA est un organisme communautaire montréalais dont les activités couvrent les secteurs de Rosemont-La Petite-Patrie, Saint-Michel et Villieray, et visent à améliorer la qualité de vie des familles afin de favoriser leur pleine intégration au sein de la société québécoise (CAFLA, n.d.). Parmi les activités et initiatives ciblant les jeunes, il y a le mentorat et des bourses. Le mentorat consiste à former une vingtaine d'étudiants universitaires et à les jumeler à un élève du secondaire dans le but d'encourager ce dernier à vivre un lien d'amitié et à poursuivre ses études. Quant aux bourses, elles récompensent l'excellence

scolaire comprise de manière large, incluant la réussite académique mais pouvant aussi être reliée à l'assiduité ou à l'adoption de comportements sociaux favorables au bien-être et à l'apprentissage. L'organisme CAFLA intervient à partir de ses locaux, mais également à l'intérieur de certaines écoles du territoire qu'il dessert.

Toujours Ensemble. Fondé en 1979 et établi à Verdun depuis 1986, Toujours ensemble est un organisme qui soutient les jeunes confrontés à des difficultés scolaires, familiales ou sociales (Toujours ensemble, n.d.). Un des objectifs principaux de l'organisme est de réduire le taux de décrochage scolaire dans le quartier. L'organisme offre aux jeunes des activités éducatives et récréatives propices au développement de leur potentiel, structurées autour de trois programmes. Pour le programme « Éducation », une des initiatives est « Passeport pour ma réussite » qui offre quatre types de soutien aux jeunes : scolaire, social, financier et personnel. Le programme « Loisirs » comprend diverses activités d'animation dont un camp de leadership et un camp d'été. Le programme « Lutte contre la pauvreté » organise, entre autres, des diners scolaires et des collations l'après-midi. L'organisme collabore avec les écoles, les enseignants, les parents, les bénévoles et les autres organismes du Grand Montréal.

Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA). Le CRTA est un organisme établi à Montréal depuis 1974 qui œuvre avec les individus confrontés à l'exclusion et aux injustices et qui cherchent des voies alternatives pour faire avancer la justice sociale et les droits humains, pour provoquer l'examen et la transformation des pratiques, des structures et des politiques qui entravent la dignité et l'égalité pour les groupes minoritaires (CRTA, n.d.). Depuis 2004, le CRTA soutient le mouvement « Parents en action pour l'éducation ». Ce mouvement a initié une « Déclaration pour l'égalité en éducation » qui fait, entre autres, des propositions pour que l'école ait une image juste des parents, prenne en considération leurs idées et leurs opinions et leur reconnaisse une place pour participer aux décisions.

Regroupement des Magasins-Partage. La vingtaine de Magasins-Partage à Montréal accueillent les familles démunies, peu importe leur statut social, culturel ou religieux (Regroupement des Magasins-Partage de l'île de Montréal, n.d.). Le Magasin-Partage se voit comme plus qu'une épicerie, car il prône les valeurs de dignité, de prise en charge et de solidarité. Il permet aux familles à faibles revenus de briser leur isolement et d'améliorer leur pouvoir d'achat. Plusieurs Magasins-Partage offrent un service de halte-garderie et de livraison. En 2002, le Regroupement des Magasins-Partage expérimente le Magasin-Partage de la Rentrée scolaire. Selon une personne responsable du Regroupement, cette initiative permet de fournir un sac à dos rembourré, des effets scolaires de base et une boîte à lunch isolante. On fournit aussi à la famille une épicerie pour une semaine, ce qui permet aux parents de dégager de l'argent pour payer les frais fixes demandés à la rentrée scolaire.

La Maissonnette des parents. La Maissonnette des parents est née d'une initiative mise en branle dans les années 1980, autour du désir de parents du quartier de la Petite-Patrie de se donner un lieu d'appartenance (Maissonnette des Parents, n.d.). L'initiative s'est consolidée en objectifs diversifiés : Prévenir ou alléger la détresse et la solitude des familles; redonner au parent son rôle de premier éducateur de son enfant; renforcer la confiance, l'entraide, la solidarité et la prise en charge des familles; et encourager la participation des familles immigrantes. Dans le cadre du soutien aux familles, l'organisme offre des visites à domicile, des activités parents-enfants, une halte-répît, du dépannage alimentaire, des repas aux écoles du quartier, l'organisation de cuisines collectives, des activités sportives et de loisirs, etc. En plus du lien avec les écoles, la Maissonnette est engagée dans des projets concertés avec d'autres ressources locales ainsi que dans des partenariats régionaux.

La plupart de ces organismes s'inscrivent dans une dynamique de réseautage à travers des structures organisées comme le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) ou la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). Pour illustrer d'une autre manière la résonnance entre les différents espaces que fréquentent l'enfant et l'élève, nous présentons les données d'une recherche recueillies en partie dans un camp de jour en milieu défavorisé et pluriethnique à Montréal.

L'EXEMPLE D'UN CAMP DE JOUR

La collecte d'informations dans ce camp de jour a été réalisée dans le cadre d'une recherche sur le profil scolaire et les réseaux de socialisation d'élèves immigrants (Kanouté, Duong, Audet et Lafortune, 2007). L'objectif principal de cette recherche était de voir comment interagissent les différents espaces que fréquentent l'élève (classe, gymnase, cours de récréation, domicile, camp de jour, etc.). Dans une perspective ethnographique, les chercheurs ont procédé à des entrevues avec différents protagonistes (élèves, enseignants, parents, moniteurs) ainsi qu'à de l'observation à l'école et à une enquête sociométrique (pour dessiner le réseau social en classe autour de chaque jeune). Les données relatives au camp de jour ont été recueillies à l'aide d'un groupe de discussion réalisé auprès de 11 moniteurs et d'entrevues individuelles semi-structurées menées auprès de 7 enfants (8-12 ans) et de 4 parents.

Le camp de jour, une initiative communautaire, accueille en moyenne 150 enfants pour une période de huit semaines, offre des activités sportives, culturelles et récréatives du lundi au vendredi. La clientèle est très hétérogène sur le plan ethnoculturel. Près de la moitié des enfants qui fréquentent le camp reçoivent des subventions, sans quoi les parents ne pourraient couvrir les frais reliés à l'inscription. Un tel soutien financier est assumé par le Conseil des Églises du quartier (qui amasse des fonds durant l'année en organisant des ventes

de vêtements usagés) ainsi que par le Centre local de santé communautaire (CLSC). Un enfant sur trois est suivi et référé par un travailleur social.

Une vingtaine de sorties sur l'Île de Montréal sont proposées aux enfants au cours de l'été : Jardin Botanique, Biodôme, Insectarium, Planétarium, piscine, cinéma, tir à l'arc, quilles, minigolf, visites de musées, etc. Les enfants sont aussi invités à faire de la danse, des arts plastiques et différents sports (soccer, basketball, volleyball, natation, athlétisme). Les moniteurs sont généralement des jeunes adultes âgés entre 18 et 30 ans. Ils sont pour la plupart étudiants à l'université, dans un domaine relié à l'accompagnement des enfants et des jeunes : enseignement, adaptation scolaire, animation et recherche culturelle, psychoéducation, travail social, etc. Leurs expériences de travail sont multiples : préposé aux bénéficiaires, intervenant auprès de personnes handicapées, animateur d'activités parascolaires, suppléant dans les écoles, préposé au service de garde, enseignant en anglais langue seconde, etc. Les moniteurs de ce camp sont également d'origines ethnoculturelles diverses. Quelques-uns d'entre eux habitent le quartier, ou encore, y travaillent depuis des années. Ils connaissent ainsi très bien les jeunes et leurs familles. Avec le temps, certains enfants deviennent parfois aide-moniteurs, puis moniteurs au camp.

L'ancrage d'une partie des moniteurs dans le quartier peut jouer un rôle positif de modelage auprès des enfants du camp de jour, rôle qui devrait les aider dans la construction d'un projet de vie en général et d'un projet scolaire en particulier. Ce modelage est d'autant plus important que le personnel enseignant habite moins souvent l'environnement immédiat de l'école lorsque le contexte est plus ou moins défavorisé.

Selon les moniteurs, le camp facilite l'intégration des nouveaux arrivants en accueillant des enfants qui ne parlent parfois ni le français, ni l'anglais. On y promeut des valeurs de vivre-ensemble, d'appartenance, de fraternité et de respect. Le *leitmotiv* est de donner le maximum aux enfants, de faire le plus d'activités possibles avec eux, malgré les restrictions liées au budget, au matériel et aux locaux disponibles. Les activités du camp agissent également de manière préventive :

Il y a aussi des jeunes pour qui le fait de venir au camp les empêche d'aller faire des mauvais coups dans la rue. Il y a des jeunes qui ont des grands frères qui font ci et ça... et pour eux ce n'est pas mal, mais quand ils le racontent, tu vois que ce n'est pas quelque chose de bien. Je préfère qu'il soit là avec moi qu'avec son frère. Ça empêche les jeunes de traîner dans la rue. (Un moniteur)

Les enfants, les parents et les moniteurs ont tous souligné que le camp est un espace ludique pour les jeunes. Cependant, ils s'entendent aussi pour dire que c'est un lieu où se réalisent de nombreux apprentissages et activités aux effets bénéfiques : se divertir, rencontrer des amis, participer à des sorties, pratiquer des sports variés, briser l'isolement, se familiariser avec la diversité

ethnoculturelle du quartier. Les témoignages d'enfants illustrent bien ces effets : « Je trouve ça le fun » ; « J'aime les sorties surtout » ; « À la maison, je n'ai rien à faire, je m'ennuie ». Pour les parents, le camp constitue une alternative aux conditions de vie difficiles relatives, par exemple, à l'exiguïté des domiciles. Il aide à briser l'isolement, élargit le réseau social des enfants et améliore leur sociabilité.

Où je reste, c'est trop petit. Ils m'ont toujours conseillée d'envoyer mes enfants au camp, parce que ça aide les enfants à sortir de leur isolement. (Une mère)

Mon fils, il a appris à se faire des amis parce qu'avant, quand il voyait des gens, il frappait, il faisait n'importe quoi. Mais maintenant il voit beaucoup d'enfants, il joue beaucoup. Ça l'a aidé à ne pas frapper et à connaître plus les amis. Il a appris à se faire des amis au camp. (Une mère)

Le discours des enfants a révélé leur perception contrastée de l'école et d'un espace hors scolaire comme le camp de jour. Selon eux, l'école est un lieu d'apprentissage privilégié tandis que le camp est un endroit de prédilection pour s'amuser. Ainsi, le camp de jour ressemblerait, dans son fonctionnement, à certains espaces-temps de l'école comme la récréation, le service de garde, l'heure du dîner, le gymnase. En termes de liberté et d'autonomie, les actions de l'enfant au camp sont moins souvent régulées par l'adulte. Un moniteur partage cette perception contrastée :

Le camp, c'est plus libre que l'école. L'école t'es assis, t'écoutes le professeur, tandis qu'au camp, tu marches, tu vas à des endroits, tu fais des choses. Ce n'est pas grave si moi je suis là, toi t'es là-bas, ce n'est pas comme en classe où tu ne peux pas te lever tout le temps. Oui, je veux savoir où tu vas au camp, mais je te laisse aller tout seul.

Dans un livre rendant compte d'une étude ethnographique de la socialisation familiale d'enfants de 9 et 10 ans aux États-Unis, Lareau (2003) souligne que les enfants de la classe moyenne sont souvent inscrits à diverses activités (ludiques, sportives) qui leur font vivre des interactions sociales diversifiées avec d'autres adultes « significatifs ». Selon cette auteure, ces interactions permettent à ces enfants de se socialiser stratégiquement aux codes sociaux « qui comptent » pour se faire une place dans la société. Il est donc crucial que les jeunes dont les familles sont plus démunies puissent bénéficier de ces occasions de socialisation par le biais des initiatives communautaires, comme le camp de jour, d'autant plus que les attentes de l'école vis-à-vis des élèves sont fortement teintées par ces codes sociaux. Se pose ainsi la nécessité d'un financement récurrent de l'action du communautaire, pour rendre accessibles les services et stabiliser les bénéfices pour les communautés. Selon Rahm (2007), cette accessibilité ne doit pas être que financière, elle doit également être « géographique, psychologique et culturelle », notamment pour les familles les plus vulnérables.

Les deux premières sections de ce texte laissent deviner que, au-delà de certains services offerts qui sont complémentaires à l'action de l'école, les organismes communautaires analysent cette action et réfléchissent aux enjeux de la relation avec l'institution scolaire. La troisième section aborde ces enjeux du point de vue de plusieurs catégories d'acteurs, à travers différentes recherches.

L'ÉCOLE ET LE MILIEU COMMUNAUTAIRE : LES CONDITIONS D'UN DIALOGUE POUR LE BÉNÉFICE DES PARENTS ET DES ÉLÈVES

Plusieurs chercheurs, dans le domaine de l'éducation ou de la santé et des services sociaux, soulignent la pertinence des organismes communautaires dans le soutien aux collectivités (Ulysse et Lesemann, 2004; Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008), à la résilience des familles vulnérables (Bernard, 2004, Willms, 2002), à l'appropriation de l'expérience migratoire (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou, 2008), à l'actualisation et à la bonification du capital social des familles immigrantes grâce à un accès plus grand à l'information leur permettant de relever les défis relatifs à l'acculturation (Frideres, 2005; Kao et Rutherford, 2007). Les analyses de l'action communautaire au Québec rejoignent celles faites en France sur le mouvement associatif en général ou l'espace du périscolaire, notamment dans les zones dites d'éducation prioritaire (Asdih, 2009; Charlot, 2001; Charlot, Emin & Peretti, 2002; Glasman, 2003). Aux États-Unis, l'idée d'école communautaire a été initiée pour relever les défis de la réussite scolaire dans des communautés, dont plusieurs quartiers urbains à forte présence de familles démunies (Dryfoos, Quinn et Barkin, 2005 ; Epstein, 1995 ; Sanders, 2005).

Dans une recherche portant sur le suivi scolaire par les familles de milieux défavorisés (Kanouté, 2003), des parents ont souligné qu'il était nécessaire d'accorder une place plus importante aux ressources communautaires pour compléter les efforts déployés par l'école. L'un d'eux explique que l'intervention des organismes est requise pour prendre le relais de l'école en dehors des heures de classe car « quand l'école est finie, l'école n'est plus là ». Cependant, les parents insistent sur la nécessité d'harmoniser les méthodes d'intervention pour faire en sorte que « l'enfant ne soit pas perdu ».

Une étude a exploré les collaborations familles immigrantes-écoles et les trajectoires de réussite scolaire d'élèves immigrants à Montréal et à Sherbrooke : la réussite scolaire est la résultante de la mobilisation personnelle de l'élève, de celle de la famille autour de la scolarisation, de celle de l'école et de ses acteurs, et de celle d'une communauté médiatrice dans le décodage de la culture scolaire (Kanouté, Duong et Charrette, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011). Cette recherche a révélé les stratégies de mobilisation de familles immigrantes dont les parents n'ont pas une très grande instruction, mais dont les enfants réussissent à l'école. De telles stratégies incluent les démarches auprès des ressources communautaires pour trouver les solutions les plus adaptées

aux besoins de leurs enfants et pour obtenir des outils qui leur permettent d'améliorer l'exercice de la parentalité. Les propos qui suivent, émanant de divers protagonistes autour du vécu scolaire de l'enfant (parent, directeur, enseignant) illustrent la place importante des organismes communautaires en lien avec la problématique socioscolaire dans les quartiers : aide aux devoirs, intégration socioculturelle, médiation entre l'école et les familles, gestion des problèmes de comportement des élèves, etc.

- Parent : « Pour les devoirs, moi et mon mari, on ne parle pas bien le français. Heureusement qu'il y a le centre X qui aide nos enfants, qui leur explique. C'est un centre où il y a des enfants immigrants mais aussi des québécois. Et si on ne comprend pas quelque chose de l'école, le bulletin ou..., on peut leur demander. Ils vont nous expliquer... ».

- Directeur d'école : « Écoutez, nous c'est sûr que depuis quatre ans on s'est ajusté au milieu. Je pourrais dire qu'on fait systématiquement référence à l'organisme d'aide aux devoirs qui est situé dans l'ouest. Cet organisme est dirigé par la communauté immigrante et on travaille toujours avec eux autres ».

- Enseignant : « Quand un élève était suspendu, on l'envoyait à la maison mais maintenant, on l'envoie à la maison des jeunes qui le prend en charge. Il y a un projet alternatif en suspension à la maison des jeunes et il y a une intervenante qui a été embauchée, qui est toujours présente pour recevoir les jeunes qui sont envoyés ».

- Enseignante : « On a un médiateur qui intervient pour régler des conflits qui peuvent surgir avec ces familles. On remet toujours les coordonnées de cette personne aux familles nouvellement arrivées à la rentrée. On a beaucoup de chance de l'avoir ».

Toujours en contexte montréalais, deux initiatives illustrent la nécessité du dialogue école-communauté : le projet « Un milieu ouvert sur ses écoles » (MOÉ) et le « Programme de soutien à l'école montréalaise ». En 2002, la Table de concertation jeunesse Bordeaux-Cartierville (Montréal) et ses membres initient le projet MOÉ. Selon les promoteurs de ce projet, dit intersectoriel et concerté, il permet une cohérence des actions auprès des jeunes du quartier. Une des initiatives de ce projet est l'affectation dans les écoles partenaires d'une personne-ressource, l'intervenant communautaire scolaire (ICS), à la fois agent de liaison dans la concertation école-milieu, agent mobilisateur autour des projets, agent d'information assurant la médiation école-famille-communauté.

Le Programme de soutien à l'école montréalaise est une initiative datant de 1997, du ministère de l'Éducation du Québec, qui vise la « mobilisation d'un ensemble de partenaires montréalais pour que l'école 'fasse la différence' dans le cheminement scolaire des élèves. » (MELS, 2007, p. 4) La septième mesure de ce programme a pour objectif l'établissement de liens entre l'école et la communauté, par le biais de nombreuses initiatives : travailler étroitement avec

les partenaires de la communauté; participer à différentes tables de concertation du quartier ou de l'arrondissement; ouvrir ses portes à différents organismes pour enrichir l'environnement dans lequel les élèves évoluent; organiser des visites de quartier et d'autres activités pour faire connaître au personnel de l'école les organismes afin qu'il soit sensibilisé à l'environnement dans lequel vivent les élèves; participer à des réseaux de développement professionnel ayant pour thème « une école ouverte sur sa communauté » avec des représentants de plusieurs partenaires de l'île de Montréal (MELS, 2007, p. 13).

Dans une recherche récente (Kanouté et al., 2010), cinq directeurs dont les écoles travaillent avec au moins deux organismes communautaires ont été questionnés sur la pertinence de la collaboration, sur les défis quant à la compréhension commune des objectifs de la collaboration, à la définition des frontières des uns et des autres, à la mobilisation des enseignants autour de cette collaboration, etc. Il y a unanimité quant à la plus-value que représente cette collaboration comme le dit l'un des directeurs : « On va chercher énormément de ressources à l'intérieur de la communauté.... Une école, ça fait partie d'une communauté ». Cependant, tous soulignent une question centrale qui, à leurs yeux, va déterminer leur engagement dans une collaboration avec le milieu communautaire : « Ya-t-il des retombées claires pour les enfants ? ». Quant aux défis, plusieurs préoccupations relatives au respect de l'horaire de l'école, de la confidentialité et des règles de fonctionnement sont évoquées : « C'est clair qu'on veut que la communauté soit présente dans les écoles, mais ils ne peuvent pas être en tout temps et partout dans l'école ». Évidemment, une collaboration école-communauté, ne peut se passer, la plupart du temps, de l'assentiment d'enseignants. Pour les directeurs, « vendre » ces collaborations aux enseignants suppose une réflexion anticipée sur l'alourdissement que cela occasionnerait à la tâche des enseignants : « Ce qui les dérange, parfois, c'est la fréquence, la durée.... Ils ont peur d'être submergés par les demandes.... Les profs peuvent être assez frileux sur l'ajout de tâche ».

En France, on parle de mouvement associatif, d'informel, de soutien scolaire/périscolaire, d'accompagnement scolaire/ communautaire, de marge de l'école (Glasman, 2001; Vieille-Grosjean, 2009) pour désigner différents espaces et dynamiques d'intervention autour des écoles. Dans le contexte français, la Charte de l'accompagnement scolaire signée en 1992 définit l'accompagnement scolaire comme « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour la réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. » (cité dans Vieille-Grosjean, 2009, p. 23). Les structures d'accompagnement sont hétérogènes, tant du point de vue du format, que du contenu ou des types de collaboration avec les écoles. Ainsi, le contenu peut porter sur un suivi des devoirs, de l'enseignement de techniques d'apprentissage, des activités ludiques, etc. Pour Vieille-Grojean (2009), ce qui est en jeu dans le périscolaire c'est aussi un contexte qui valorise les enfants accompagnés en leur permettant de

vivre de manière moins malheureuse leur scolarité. Ce regard rejoint celui de Glasman (2001) qui souligne que l'accompagnement scolaire est un espace de réparation de l'expérience scolaire. Pour Bauthier et Rayou (2009), traitant du contexte français, il n'est pas possible d'ignorer la prétention de ceux qui veulent participer au bien-être de l'élève, « une galaxie d'adultes (parents d'élèves, médecins chronobiologistes, promoteurs des pédagogies actives, responsabilités des collectivités territoriales, fédérations syndicales, mouvements périscolaires, prestataires privés de soutien scolaire...) » (p. 16-17). Cependant, ces auteurs regrettent, à l'instar de Kutty (2001), que les rapports entre la socialisation scolaire et la socialisation non scolaire ne soient pas clairement posés en termes de complémentarité, planifiés et négociés comme tel.

Aux États-Unis, Lee et Hawkins (2008) analysent l'expérience de jeunes de minorités ethnoculturelles, vivant en contexte de défavorisation, dans trois centres communautaires offrant des *after school programs*. Ces auteurs révèlent un aspect qui peut sembler paradoxal: cette expérience a un impact positif dans la vie des jeunes en général, sans que ne puisse être cerné de façon précise cet impact sur leur performance scolaire. Valorisant la culture d'origine des jeunes et les introduisant à la culture dominante américaine, les intervenants ont réussi à créer un sentiment d'appartenance solide chez les jeunes, les rejoignant d'une manière que l'école est incapable de faire. En conclusion, ces auteurs suggèrent aux centres communautaires d'offrir également aux jeunes des outils pouvant stimuler des pratiques de littératie et soutenir en particulier la maîtrise de la langue d'enseignement. Une telle conclusion rejoint la préoccupation de chercheurs comme Kutty (2001), ou Bauthier et Rayou (2009), concernant l'impératif d'explicitier les termes de la collaboration entre école et ressources communautaires.

Pour conclure, il y a un consensus clair à l'effet que la prise en charge des besoins complexes des familles, surtout en contexte urbain conjuguant pluriethnicité marquée et défavorisation, impose une dynamique de collaboration, voir de partenariat, entre l'école et des ressources comme les organismes communautaires. Comme dans tout processus d'échanges, cette dynamique est le lieu de tensions relatives à la négociation des identités professionnelles et des territoires (Lorcerie, 1991; Mérini, 1999; Millet et Thin, 2007). La gestion fructueuse de ces tensions demande minimalement une volonté de partage et de reconnaissance réciproque (Boutin et Lecren, 2004). Ainsi, l'école gagnerait à connaître et reconnaître les ressources que sont les organismes communautaires. Ces derniers pourraient mettre de l'avant leur capacité d'être complémentaires à l'action de l'école et d'apporter un regard qui capte sous un autre angle le vécu du jeune.

RÉFÉRENCE

Asdih, C. (2009). Les partenariats famille-école-association: des enjeux sociopolitiques à repérer, des défis à relever. In G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une «communauté éducative». Un partenariat famille-école-association* (pp. 231-244). Paris-Bruxelles: De Boeck.

- Baillergeau, É. (2007). Organisation communautaire et pratique professionnelle au Québec. *Informations sociales*, 143, 98-103, 106-107.
- Bauthier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Boutin, G., & Lecren, F. (2004). *Le partenariat : entre utopie et réalité. Santé et services sociaux, éducation, administration publique et privée*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Carrefour des 6-12 ans de Pierrefonds-est inc. (2012). *Rapport général d'activités 2010-201* [Document promotionnel]. Montreal, QC : Auteur.
- Centre d'aide aux familles latino-américaines (CAFLA). (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://www.cafla.ca>
- Centre des ressources de la troisième avenue (CRTA). (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://crta.ca>
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Emin, L., & Peretti, O. D. (2002). *Les aides-éducateurs. Une gestion communautaire de la violence scolaire*. Paris : Anthropos.
- Dryfoos, J. G., Quinn, J., & Barkin, C. (Eds.). (2005). *Community school in action. Lessons from a decade of practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Frideres, J. S. (2005). Ethnogenèse. L'origine ethnique des immigrants et le développement des clivages sociaux qui y sont associés. *Canadian Issues-Thèmes canadiens*, Printemps 2005 65-68.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF, Éducation et formation.
- Glasman, D. (2003). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation. *Ville-École-Intégration enjeux* 132, 8-18.
- J'apprends avec mon enfant (JAME). (n.d.). Consulté le 17 janvier 2012 à <http://www.japprends-savecmonenfant.org>
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal, QC : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 80-92.
- Kanouté, F., Duong, L., Audet, G., & Lafortune, G. (2007). *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*: Rapport de recherche au FQRSC inédit, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- Kanouté, F., Duong, L., & Charette, J. (2010). Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants : le point de vue de trois familles immigrantes. Dans G. Pronovost (Dir.), *Familles et réussite éducative* (pp. 41-54). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Kanouté, F., Rachédi, L., Rahm, J., Toussaint, P., Xenocostas, S. et Lafortune, G. (2010, mai). *Intégration des savoirs disciplinaires en formation universitaire pour tenir compte de l'articulation des logiques d'intervention dans et autour des écoles*. Communication présentée au 26^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Rabat, Maroc.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kao, G., & Rutherford, L. T. (2007). Does social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement. *Sociological Perspectives*, 50(1), 27-52.

- Kuty, O. (2001). L'intervention: système stratégique et communauté de projet sur l'espace public. Dans D. Vrancken & O. Kuty (Dir.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives* (pp. 131-165). Bruxelles, BL: De Boeck Université.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lee, S. J., & Hawkins, M. R. (2008). "Family Is Here": Learning in community-based after-school programs. *Theory Into Practice*, 47(1), 51-58.
- Lorcerie, F. (1991). La « modernisation » de l'éducation nationale et le partenariat. *Migrants-Formation*, 85, 49-67.
- Maison d'Haïti. (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://mhaiti.org/>
- Maisonnette des Parents. (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://www.maisonnettedesparents.org/>
- Mayer, R., Lamoureux, H. & Panet-Raymond (2008). L'évolution des pratiques communautaires au Québec. In H. Lamoureux, J. Lavoie, R. Mayer & J. Panet-Raymond (Eds.), *La pratique de l'action communautaire* (pp. 10-97). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation. De la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Millet, M., & Thin, D. (2007). L'école au coeur de la question sociale entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles. In S. Paugam (Ed.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (pp. 687-703). Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de soutien à l'école montréalaise. 10 ans de vœux et de réussites*. Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec, QC : Presse de l'Université Laval.
- Panet-Raymond, J., Lamoureux, H., Lavoie, J., & Mayer, R. (2008). Enjeux, défis et perspectives. In H. Lamoureux, J. Lavoie, R. Mayer & J. Panet-Raymond (Eds.), *La pratique de l'action communautaire* (pp. 493-530). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- PROMotion, Intégration, Société nouvelle (PROMIS). (n.d.). *PROMIS en quelques mots*. Consulté le 27 décembre 2010 à <http://promis.qc.ca/?p=28&v=2527630544f15fa76c95640.62447078>
- Rahm, J. (2006). L'accès des jeunes provenant de milieux défavorisés aux activités scientifiques extrascolaires : une question d'équité. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 733-758.
- Regroupement des Magasins-Partage de l'île de Montréal. (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://www.rmpim.org>
- Sanders, M. G. (2005). *Buildingschool-community partnerships: Collaboration for student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Toujours ensemble. (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://toujoursensemble.org/site>
- Ulysse, P.-J., & Lesemann, F. (2004). *Citoyenneté et pauvreté. Politiques, pratiques et stratégies d'insertion en emploi et de lutte contre la pauvreté*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Kanouté, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles-immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vieille-Grojean, H. (2009). *Le soutien scolaire. Enjeux et inégalités*. Saint-Maur-des-Fossés, FR: Éditions Jets D'encre.
- Willms, D. J. (2002). *Vulnerable children. Findings from Canada's longitudinal survey of children and youth*. Edmonton, AB: The University of Alberta Press.

FASAL KANOUTÉ est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle s'intéresse au vécu socioscolaire des élèves d'origine immigrante et aux dynamiques d'établissement de leur famille.

JOSLYNEVIERGINAT ANDRÉ est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse s'intéresse aux relations école-famille en Haïti.

JOSÉE CHARETTE est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse s'intéresse aux représentations que les familles d'origine immigrante ont de l'école québécoise.

GINA LAFORTUNE est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse s'intéresse aux trajectoires scolaires des jeunes dans les processus migratoires.

ANNICK LAVOIE est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse s'intéresse aux transitions scolaires dans le cas de jeunes d'origine immigrante.

JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ est étudiante à la maîtrise à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Son mémoire s'intéresse à la résilience scolaire des élèves d'origine immigrante.

FASAL KANOUTÉ is a professor in the Faculty of Education at the Université de Montréal. She is interested in the social-school experiences and family dynamics of immigrant students.

JOSLYNEVIERGINAT ANDRÉ is a doctoral candidate in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her thesis focuses on school-family relations in Haïti.

JOSÉE CHARETTE is a doctoral candidate in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her thesis focuses on immigrant families' representations of quebecois schooling.

GINA LAFORTUNE is a doctoral candidate in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her thesis focuses on youths' schooling trajectories during migratory processes.

ANNICK LAVOIE is a doctoral candidate in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her thesis focuses on young immigrants' schooling transitions.

JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ is a master's student in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her dissertation focuses on immigrant students' schooling resiliency.

SAFETY FIRST: THE ROLE OF TRUST AND SCHOOL SAFETY IN NON-SUICIDAL SELF-INJURY

RICK NELSON NOBLE, MICHAEL J. SORNBERGER *McGill University*

JESSICA R. TOSTE *Vanderbilt University*,

NANCY L. HEATH *McGill University &*

RUSTY MCLOUTH *American Academy of Family Physicians*

ABSTRACT. Non-suicidal self-injury (NSSI) has become very prominent among adolescents in middle and high school settings. However, little research has evaluated the role of the school environment in the behaviour. This study examined whether indices of school trust and perceived safety were predictive of NSSI behaviour. Results indicate that these variables allow us to more accurately identify participants who engage in NSSI. Students who report being bullied and threatened, and who have less trust in specific members of school staff are more likely to engage in NSSI.

LA SÉCURITÉ D'ABORD : LE RÔLE DE CONFIANCE ET DE LA PERCEPTION DE SÉCURITÉ À L'ÉCOLE SUR L'AUTOMUTILATION NON-SUICIDAIRE

RÉSUMÉ. L'automutilation non-suicidaire (AMNS) est devenue un comportement très important parmi les adolescents en milieu scolaire. Cependant, peu de recherches ont évalué le rôle de l'environnement scolaire dans le comportement. Cette étude examine si les indices de confiance et de la perception de sécurité à l'école sont des facteurs prédictifs de l'AMNS. Les résultats indiquent que ces variables nous permettent d'identifier plus précisément les participants qui endossent l'AMNS. Les étudiants qui déclarent être victimes d'intimidation et de menace, et qui ont moins confiance en certains membres du personnel scolaire sont plus susceptibles de dire qu'ils s'engagent dans l'AMNS.

There is increasing public awareness about non-suicidal self-injury (NSSI), and research on the behaviour has increased in recent years as researchers seek to better understand the phenomenon. Studies have demonstrated that the behaviour is very prevalent among adolescents (Muehlenkamp & Gutierrez, 2004; Ross & Heath, 2002), and researchers attempting to identify the etiology of NSSI have identified that one of the main functions of NSSI is as a mechanism for reducing strong negative emotions (e.g., Klonsky, 2009). However,

little is known about the association between the school environment and NSSI. This study seeks to evaluate the relationship between indices of school trust and safety and reports of NSSI behaviour.

BACKGROUND

NSSI is the deliberate, self-inflicted destruction of body tissue resulting in immediate damage, without suicidal intent and for reasons not socially sanctioned (Favazza, 1989; International Society for the Study of Self-injury [ISSS], 2007; Nixon & Heath, 2009). This definition does not include suicidal or accidental injury, nor does it include eating disorders and substance abuse, which do not result in immediate tissue damage. The definition of NSSI also excludes body modification, such as tattooing and piercing, as these can be considered socially sanctioned behaviours. The most commonly reported NSSI behaviours include cutting, burning, scratching, and hitting oneself to cause bruising (Nixon & Heath, 2009).

North American and international studies have found prevalence rates generally ranging from 14% to 20% among adolescents, with some studies reporting up to 39% (for a review, Heath, Schaub, Holly, & Nixon, 2008) and school professionals report that NSSI behaviour is increasing among high school students (Heath, Toste, & Beettam, 2006; Heath, Toste, Sornberger, & Wagner, 2011). Adolescents who engage in NSSI most commonly report an age of onset ranging from 12 to 14 years, during middle and high school (Rodham & Hawton, 2009). Given the high prevalence of these behaviours among students and the number of hours spent by adolescents at school, the school setting may be an important context to consider, beyond the home environment, when attempting to understand the development of this behaviour.

Individuals engage in NSSI for many reasons and research has identified a number of functions for the behaviour. Nock and Prinstein (2004) have proposed a functional model of NSSI, stating that this behaviour is reinforced by automatic or social means. Automatic reinforcement refers to individuals managing their own internal emotional states. These can be positive reinforcers, when NSSI is performed by people who report not feeling anything. In this case generating any type of feeling, even if that feeling is pain, is interpreted as reinforcing. This can include injuring to punish oneself, to feel relaxed, or to feel something, even if that feeling is pain. On the other hand, negative reinforcers function to remove feelings or to reduce negative cognitions. Examples of this type of reinforcement include using NSSI as a coping mechanism for dealing with intense emotions and coping with stress, or to stop other overwhelming negative feelings (Klonsky, 2009; Newman, 2009; Nock & Prinstein, 2004). NSSI can also be maintained through social reinforcement. Positive social reinforcement includes obtaining a response from someone following self-injury, such as obtaining sympathy or attention from

others, whereas negative social reinforcement involves avoiding anticipated interactions that are undesired (Nock & Prinstein, 2004).

Although NSSI is often found to be associated with depression, eating disorders, and anxiety (e.g., Nock, Joiner, Gordon, Lloyd-Richardson, & Prinstein, 2006), individuals who engage in NSSI do not necessarily show evidence of these mental health concerns (Ross & Heath, 2003; Ross, Heath, & Toste, 2009), but consistently report difficulties with emotion regulation and coping with overwhelming negative feelings (Gratz & Roemer, 2004; Heath, Toste, Nedechewa, & Charlebois, 2008; Lynch & Cozza, 2009). NSSI may be used as a maladaptive coping mechanism for dealing with these negative emotions. Although research has identified a wide variety of different functions for NSSI, such as self-punishment, the affect-regulation model of self-injury has received considerable empirical support and is one of the most widely studied and supported functions of this behaviour (Klonsky, 2007, 2009). In a review of the NSSI literature, Klonsky (2007) found that of 18 studies that examined the function of NSSI, all found that affect regulation was a major factor in self-injury.

School safety

Research has found that trauma and stressors in the home may increase the risk of engaging in NSSI (e.g., Deiter, Nicholls, & Pearlman, 2000; Gratz, 2003), but school stressors may also impact NSSI behaviour. Beyond the home environment, adolescents' emotional well-being and ability to cope can be either positively or negatively affected by how they perceive their school environment (Ozer & Weinstein, 2004; Samdal, Wold, & Bronis, 1999). Therefore, perceived school safety is an important concept to examine when investigating coping, stress, and emotions in adolescents. Although research has yielded conflicting results regarding whether or not the school environment has become more or less safe in recent years (Beran & Tutty, 2002), researchers tend to agree that violence, bullying, and other victimization are issues that students have to manage on a regular basis (Aspy et al, 2004; Reid, Peterson, Hughery, & Garcia-Reid, 2006). For example, in a 1999 poll of Canadian teenagers, 35% reported that violence had increased in the previous five years (Joong & Ridler, 2006). This is of concern, as students who do not believe they are safe at school may not function as well as they otherwise would; a lack of perceived school safety is a risk factor for a wide variety of problematic outcomes.

The effects of low levels of perceived school safety can range from academic challenges to risky behaviours (Reid et al., 2006; Samdal et al., 1999). Students who do not feel safe at school, or who feel they are the target of bullying, are more likely to feel elevated levels of stress, anxiety, and depression (Juvonen & Graham, 2001; McDermott, 1983). Additionally, students who report bullying, social exclusion, and an overall unsafe school environment have lower levels of reported academic achievement (Samdal et al., 1999). Samdal and colleagues

suggest that this relationship may be due to stress; students who feel that their school environment is unsafe are more likely to have higher levels of stress, which reduces the students' ability to cope. Other research supports this link between perceived safety and well-being. For example, Ozer (2005) reports results from the National Center for Education Statistics (1997), which indicate that higher levels of perceived school safety are related to better outcomes, both educationally and psychologically. The relationship between perceived school safety and well-being can extend into problematic behaviours. Reid et al. (2006) found a relationship between unsafe spaces within the school environment and increases in adolescent drug use and bullying. These data are supported by Batsche and Knoff (1994) who found that low levels of perceived school safety are related to dangerous behaviours, such as carrying a weapon to school, as well as school absenteeism.

Conversely, high levels of school safety can have protective effects. Aspy et al. (2004) conducted a study on the protective effects of various elements of the adolescent experience, including school safety. The authors found that perceived school safety, along with other positive skills and conditions, had protective effects against risky behaviours, including fighting and carrying a weapon to school. In a study on adolescents exposed to community violence, Ozer and Weinstein (2004) found that higher levels of perceived school safety can have a protective effect on the psychological well-being of students.

Teachers and other school professionals can play a positive, protective role in fostering this sense of school safety among students. In a study on bullying and school safety by Beran and Tutty (2002), results indicated that despite a high level of reported bullying, the majority of students reported feeling safe in the school environment. The authors found that teacher support mediated the relationship between bullying and perceived safety; adult intervention in bullying incidents helped to make students feel safe, even in the presence of verbal and physical bullying. Additionally, in a review of literature, Leff, Power, Costigan, and Manz (2003) suggest that the relationship between teachers and students, including mutual trust, is an important factor in the development of a positive general school climate. Thus, it would seem to follow that school professionals can be a positive source of support for students who are experiencing difficulties.

Following recent highly publicized incidents of suicide by victims of bullying (e.g., Smolowe, Herbst, Weisensee Egan, Rakowsky, & Mascia, 2010), youth bullying has become a topic of public concern. Research on the relationship between bullying and NSSI is nascent, and early results have been mixed. Evaluating an in-patient psychiatric sample in Finland, Luukkonen, Räsänen, Hakko, and Riala (2009) found that being the victim of bullying was related to suicidal ideation and attempts, but did not find a relation between bullying and self-harming behaviours. On the other hand, Hay and Meldrum (2010)

found a relationship between bully victimization and non-suicidal, deliberate self-harm that was partially mediated by negative emotions, such as anxiety and depression. Hay and Meldrum's study focused on deliberate self-harm (DSH), a broad construct that includes NSSI, as well as non-immediately damaging behaviours, such as jumping from heights or self-poisoning. Likewise, Barker, Arsenault, Brendgen, Fontaine, and Maughan (2008) found a relationship between bullying, victimization, and DSH, but found that girls who follow an increasing trajectory of experiences with bullying were more likely to engage in DSH, and also found that adolescents who are both bullies and victims were more likely to engage in self-harm.

Clearly, a lack of perceived school safety can contribute to problematic behaviours and poor coping beyond the home environment. Additionally, research on bullying and victimization suggests that adolescents who are bullied may be at a greater risk for engaging in certain forms of self-harming behaviours. Theoretically, these relationships present a particular concern for students who are at risk for engaging in NSSI, as coping with negative emotion and excessive levels of stress are the most frequently cited cause of NSSI behaviour (e.g., Klonsky, 2009; Newman, 2009). As such, students who do not feel safe in their school environment may have higher levels of stress and a compromised ability to cope (Samdal et al., 1999), putting them at greater risk for engaging in NSSI.

Thus, the focus of this investigation was to examine whether perceived school safety and trust contributes to adolescents' risk of engaging in NSSI. Specifically, our objective was to evaluate whether a set of independent variables (trust in other students, teachers, administration, school counsellor, as well as missed days because feeling unsafe, carrying weapon to school, threatened at school, bullied at school, school fights) significantly predict whether an adolescent belongs to an NSSI versus non-NSSI group.

METHOD

Participants

Survey data was collected from 7,126 middle and high school students (3,503 males, 3,623 females) in the greater Kansas City metropolitan area, between the ages of 11 and 19 years ($M = 14.92$, $SD = 1.61$) and enrolled in grades 6 to 12. A total of 1,879 students (26.4%) reported physically hurting themselves on purpose at least once in the past. Of these, 127 students (1.8%) reported hurting themselves only with the intent to die and were excluded from our sample. Students who answered that they had intentionally hurt themselves were asked whether they had done so to deal with stress or other problems, and those who responded that they had ($n = 1,259$; 17.7%) continued with the survey. Due to a computer error, participants who reported not hurting

themselves to deal with stress did not receive any more follow-up questions, and thus were excluded from our sample. Finally, for the current study we did not include 605 students who reported engaging in both suicidal and non-suicidal forms of self-injury, leaving a final sample of 654 students who reported only engaging in NSSI to deal with stress.

These 654 students who reported engaging in NSSI (NSSI group) were matched on age and gender to students who reported having never engaged in self-injury (non-NSSI group). The responses of students on the predictor variables were analyzed, and students with missing data were removed from the sample, as were their matched student from the other group. A missing values analysis was performed using SPSS to confirm that the values were missing completely at random, but this was not a concern as less than one percent of the records contained missing data. Of the 1,308 participants (NSSI + non-NSSI groups), 16 matched pairs were removed because of missing values or because they were matched to participants with missing responses, leaving a final sample consisting of 1,276 students (324 males, 952 females), aged 11 to 19 years ($M = 14.89$ years, $SD = 1.48$) in 638 matched pairs. Finally, to reduce confounds due to cognitive or emotional development of participants, this sample was separated into a middle school ($n = 710$; M age = 13.80, $SD = 0.612$) and high school ($n = 566$; M age = 16.25, $SD = 1.04$) group for the analyses.

Procedure

A total of 13 high schools and 18 middle schools participated in the project, and a randomized sample was selected from each school and each grade. Students were asked to complete an online survey on teen health-related behaviours. They were told that individual results would not be examined, and that only aggregate results would be evaluated. The parents of all randomly selected participants were informed about the nature of the survey through a letter sent home with the student. Parents could choose to refuse consent; a total of 6 students did not participate for this reason. Students completed the survey in computer labs during class time, but worked individually, and were not permitted to discuss their responses.

Measures

The Kauffman Teen Survey (KTS) is an online survey focusing on health, lifestyle, and academic-related behaviours. The survey was administered yearly to a large population-based sample of students in Kansas City. Because of the nature of the survey (i.e., the survey changes each year, and certain items are changed or added to reflect the interests and concerns of different school communities), reliability and validity information is not available. The KTS contains 125 questions, but is a computer adaptive questionnaire, so the questions the respondent receives change depending on the answers given. Therefore, most students do not answer all 125 questions. Embedded in the survey was a ques-

tion asking if the respondent had “ever physically hurt themselves on purpose.” If the student responded that they had deliberately hurt themselves in the past, they received follow-up questions about the behaviour, including a question asking if they had hurt themselves with the intent to die. Also included in the survey were nine questions about trust in individuals within the school context and perceived school safety. The four trust variables were scored on a Likert scale from 1 to 5, with low scores indicating higher trust. Three of the safety variables were scored on a Yes/No scale, and the other two were scored on an ordinal frequency scale, with 0 indicating “never” and 5 indicating “more than 20 times.” The questions and scales are shown in Table 1.

TABLE 1. *Trust and perceived school safety questions*

Variable	Question	Scale
Trust students	How safe and comfortable are you with other students in your school?	Likert
Trust teachers	How much do you trust your teachers?	Likert
Trust administration	How much do you trust your school administrators?	Likert
Trust school counsellor	How much do you trust your school counselors?	Likert
Missed days because unsafe	During the past 30 days, how many times did you NOT go to school because you felt you would be unsafe at school or on your way to or from school?	Ordinal
Carried weapon to school	Have you ever carried a weapon on school property or to a school activity?	Yes/No
Threatened at school	During the past 12 months, has someone threatened or injured you on school property?	Yes/No
Bullied at school	During the past 12 months, has someone bullied you on school property?	Yes/No
School fights	During the past 12 months, how many times were you in a physical fight on school property?	Ordinal

RESULTS

The objective of this study was to evaluate whether the indices of perceived school safety and trust in school personnel and peers were predictive of NSSI. Two separate direct logistic regressions were performed, for the middle school

and high school group, using group membership (NSSI vs. non-NSSI) as an outcome variable. Nine variables were used as predictors; four of these were indices of trust (trust students, trust teachers, trust administration, trust school counsellor) and five were indices of perceived safety (missed days because unsafe, carried weapon to school, threatened at school, bullied at school, school fights). If these nine variables were strongly predictive of engaging in NSSI, the full model would be significantly better at classifying students into NSSI vs non-NSSI group than a constant-only model. Results indicated that when all nine variables were taken together, they significantly predicted whether or not a student reported engaging in NSSI for the middle school group, $\chi^2(9) = 76.16$; $p < .001$, and the high school group, $\chi^2(9) = 48.48$; $p < .001$, so the set of predictors reliably distinguished between adolescents in the NSSI group and those in the non-NSSI group. Classification was moderate, as 59.9% of those in the NSSI group and 69.4% of those in the non-NSSI group were correctly predicted by the middle school model, revealing an overall success rate of 64.6%. For the high school group, 57.4% of those in the NSSI group and 71.3% of those in the non-NSSI group were correctly predicted by the model, an overall success rate of 64.3%.

TABLE 2. *Logistic regression analysis of self-injury status as a function of trust and school safety variables for the middle school group.*

Variable	B	SE	Odds ratio
Trust students	- 0.10	0.11	0.91
Trust teachers	- 0.07	0.13	0.94
Trust administration	- 0.41**	0.14	0.66
Trust school counsellor	0.11	0.11	1.12
Missed days because unsafe	0.13	0.17	1.14
Carried weapon to school	0.90*	0.36	2.45
Threatened at school	0.49*	0.22	1.63
Bullied at school	0.55**	0.18	1.73
School fights	- 0.39*	0.17	0.68
Constant	- 2.18*	0.91	0.11

Notes. B = unstandardized coefficients; SE = standard error of the computed value of B; * $p < .05$; ** $p < .01$.

For the middle school model, five variables were individually significant predictors of whether a student would engage in NSSI or not: trust in administration, carried a weapon to school, being threatened at school, being bullied at school, and school fights. The logistic regression analysis is presented in Table 2. The odds ratio and confidence intervals for trust in administration was 0.66 (95% CI = 0.50-0.87), indicating that the odds of correctly estimating whether a student will be in the NSSI group improve by 51.5% if we have this information. The odds ratio and confidence interval for the three safety variables were 2.45 (95% CI = 1.22-4.93) for carried a weapon to school, 1.63 (95% CI = 1.07-2.49) for being threatened at school, 1.73 (95% CI = 1.23-2.45) for being bullied at school, and 0.68 (95% CI = 0.49-0.95) for fights at school. These ratios indicate that the odds of correctly estimating whether a student will be in the NSSI group improve by approximately 145.1%, 63.1%, 73.4%, and 47.1% respectively, if we know the students' report on these questions.

TABLE 3. *Logistic regression analysis of self-injury status as a function of trust and school safety variables for the high school group*

Variable	B	SE	Odds ratio
Trust students	-0.15	0.12	0.86
Trust teachers	0.03	0.15	1.03
Trust administration	-0.15	0.14	0.86
Trust school counsellor	-0.25**	0.13	0.78
Missed days because unsafe	-0.08	0.21	0.93
Carried weapon to school	0.84**	0.41	2.32
Threatened at school	0.67**	0.27	1.94
Bullied at school	0.41*	0.22	1.52
School fights	-0.03	0.20	0.97
Constant	-2.22*	1.16	0.11

Notes. B = unstandardized coefficients; SE = standard error of the computed value of B. * $p < .1$; ** $p < .05$.

For the high school group, the logistic regression analysis is presented in Table 3. Three variables were individually significant: trust in counsellor, carried a weapon to school, being threatened at school, and one was marginally significant: being bullied at school. The odds ratio and confidence interval for *trust in*

counsellor was 0.78 (95% CI = 0.61, 0.99), indicating that the odds of correctly estimating whether a student will be in the NSSI group improve by 28.5% if we have this information. The odds ratios were 2.32 (95% CI = 1.04, 5.18) for *carried a weapon to school*, 1.94 (95% CI = 1.15, 3.29) for *being threatened at school*, and 1.51 (95% CI = 0.979, 2.34) for *being bullied at school*. These ratios indicate that the odds of correctly estimating whether a student will be in the NSSI group improve by approximately 132.0%, 94.4%, and 51.3% respectively, if we know how the students respond to these questions.

Table 4. Mean Responses on Predictor Variables for Students in NSSI and Non-NSSI Group for Middle and High School Students

Variable		Middle School		High School	
		Mean	SD	Mean	SD
Trust students*	NSSI	2.33	0.75	2.81	0.76
	Non-NSSI	2.17	0.76	2.68	0.77
Trust teachers*	NSSI	2.18	0.91	2.20	0.89
	Non-NSSI	1.84	0.92	1.94	0.82
Trust administration*	NSSI	2.46	0.98	2.59	0.94
	Non-NSSI	2.03	0.96	2.24	0.94
Trust school counsellor*	NSSI	2.20	1.0	2.36	0.98
	Non-NSSI	1.94	1.0	2.00	0.91
Missed days because unsafe	NSSI	1.16	0.57	1.14	0.55
	Non-NSSI	1.11	0.48	1.08	0.43
School fights	NSSI	1.30	0.68	1.18	0.60
	Non-NSSI	1.13	0.47	1.11	0.42

Note. * Trust variables are scored on a Likert scale, with low scores indicating a higher level of trust.

For these individually significant variables, students in middle school who engaged in NSSI reported having less trust in school administration ($M = 2.46$, $SD = 0.98$) than individuals who did not engage in NSSI ($M = 2.03$, $SD = 0.96$; trust variables were reverse scored so that low values indicate higher trust). High school students who reported engaging in NSSI stated having less trust in school counsellors ($M = 2.36$, $SD = 0.98$) than students who did not report engaging in NSSI ($M = 2.00$, $SD = 0.91$). Also, students in both middle and high school who engaged in NSSI were more likely to report bringing a weapon to school (10.5% middle school; 10.6% high school) than students who did not report engaging in self-injury (3.4% middle school; 3.2% high school). They also reported being threatened at school (41.8% middle school; 26.4% high school) more often than students in the comparison group (27.2% middle school; 17% high school), and being bullied at school (28.8% middle school; 23.2% high school) more often than students in the comparison group

(14.3% middle school; 9.9% high school). Tables 4 and 5 provide descriptive statistics for all predictor variables for students in the NSSI and comparison group. Table 4 includes variables scored on a Likert or Ordinal scale, whereas Table 5 includes variables scored on a Yes/No scale.

TABLE 5. *Proportion of iYesi responses on predictor variables for students in NSSI and non-NSSI group for middle and high school students*

Variable		Middle School		High School	
		Number	Percent (%)	Number	Percent (%)
Carried weapon to school	NSSI	37	10.5	30	10.6
	Non-NSSI	12	3.4	9	3.2
Threatened at school	NSSI	148	41.8	75	26.4
	Non-NSSI	97	27.2	48	17.0
Bullied at school	NSSI	102	28.8	66	23.2
	Non-NSSI	51	14.3	28	9.9

DISCUSSION

The objective of the study was to evaluate whether nine indices of trust and perceived school safety (trust students, trust teachers, trust administration, trust school counsellor, missed days because unsafe, carried weapon to school, threatened at school, bullied at school, school fights) were predictive of adolescent engagement in NSSI. Overall, results revealed that students who reported less trust and school safety were more likely to be in the NSSI group. Specifically, the results indicated that middle school students who engage in NSSI reported less trust in administration and reported being in more fights, while high school students who engage in NSSI reported less trust in school counsellors. Students from both middle and high school who engage in NSSI reported being bullied and threatened more often, and carrying a weapon to school more often than students who did not engage in NSSI.

Trust in school personnel

Trust in administration was an important variable for the middle school group, as the odds of correctly estimating whether a student will engage in NSSI increase by 51.5% when we have this information. There are many ways of interpreting this result. Indeed, students who self-injure may have more disciplinary contact with administrators, which may affect their feelings toward these members of faculty. However, an important role of a school’s administrators is establishing a safe, healthy, and caring school climate (Moore Johnson et al., 2001), in addition to establishing disciplinary policies. These roles can be carried out in a way that does not undermine the students’ trust in their administration.

A lack of trust in administration by students may indicate systemic challenges in the school's policies and governance that need to be overcome. The result that indicated that trust in administration significantly predicts NSSI may highlight the importance of not only building strong supports between school professionals and students, but also of creating and maintaining a school environment that promotes and instils a holistic sense of safety and trust. This has not been previously evaluated in relation to NSSI, but has been for other maladaptive behaviours. For example, Levine and Smolak (2005) have argued that system-wide, school-based interventions are more effective in preventing eating disorders than interventions targeting individuals. This study did not enquire about the parts of administration that were untrustworthy, and more research is needed to determine the specific policies and guidelines that are problematic for these students.

It is unclear why trust in administration was significant in the middle school group, while trust in counsellors was significant in the high school group. It is possible that there are implicit differences in the structure of school personnel between middle and high school settings that could explain why students perceive administrators and counsellors in a different light. For example, it is possible that high school students have more access to school counsellors than middle school students, but this requires further investigation. However, taken together, we see that reports of trust in certain members of the school staff can have an effect on reported NSSI behaviour in adolescents.

Victimization: Feeling safe at school

Being bullied and being threatened at school were important variables, as the odds of correctly classifying a student increase by 73.4% and 63.1%, respectively, for middle school, when we have this information, and increase by 51.3% and 94.4%, respectively, for high school. In our sample, students in middle and high school who reported engaging in NSSI were more likely to report being the victim of bullying, or being threatened at school. Carrying a weapon to school was also a critical predictor of NSSI, as the odds of correctly estimating whether a student reports engaging in NSSI increase by 145.1% for middle school and 132.0% for high school students if we know whether a student reports carrying a weapon to school. Over three times as many students in our NSSI group reported having brought a weapon to school as students in our comparison group. Number of fights at school was also a significant predictor for the middle school group, as the odds of correctly classifying a student increase by 47.1% when we have this information.

Research on the relationship between bullying, victimization and non-suicidal self-injury is limited, and early results of this research have been mixed. The results of our study support the relationship between school victimization and non-suicidal self-injury. These results can be explained in terms of functional models of NSSI. Indeed, victimization is associated with psychological mal-

adjustment, and children who are victimized are more likely to be depressed, lonely and anxious, and are more likely to have low self-esteem (Hawker & Boulton, 2000). Adolescents who engage in NSSI frequently have difficulty coping with these strong emotions, and engage in NSSI as a means of moderating their negative affect and stress. When students are threatened and bullied at school, it is possible that those students who do not have strong, adaptive mechanisms for dealing with the resulting emotions will turn to NSSI as a means of removing the distress. This may be particularly acute if the student does not trust the administration of their school to handle the situation appropriately. This victimization may also impact weapon use. Adolescents are more likely to carry a weapon to school if they feel unsafe (Batsche & Knoff, 1994), and the higher endorsement of weapon use at school by students in the NSSI group may reflect the fact that students in our NSSI group feel less safe at school than their non-self-injuring peers.

Taken together, these results provide support for the relationship between school safety and NSSI, and indicate that students who are bullied and threatened and have less trust in their school administration may be more likely to engage in NSSI as a means of coping with their stress.

Implications

The results of this study have many clinical implications for professionals working with adolescents. Research has previously indicated that adolescents who are victimized are at risk for emotional disorders, substance abuse, and suicidality (e.g., Brunstein Klomek, Marrocco, Kleinman, Shonfeld, & Gould, 2007; Hawker & Boulton, 2000; Olweus, 1996), and this study indicates that adolescents who do not feel safe and who are victimized are also at risk for non-suicidal self-injury. This further highlights the need to take perceived safety and trust seriously. Teachers are frequently uncertain what constitutes bullying, and are therefore inconsistent in their interventions (Hazler, Miller, Carne, & Green, 2001; Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005). School administrators must develop clear guidelines that are communicated to students, and teachers must be trained to understand how to appropriately intervene, in order to make their schools safer for their students.

The results of this study may also have implications on prevention of NSSI behaviours in the school population. Many individual interventions have been shown to reduce NSSI behaviour in adolescents, including communication skill-building, behavioural interventions and cognitive therapy (Lieberman, Toste, & Heath, 2009), but the majority of schools do not have policies in place to deal with NSSI (Duggan, Heath, Toste, & Ross, 2011). Little research has been performed evaluating school-wide prevention programs. School-wide programs directly focusing on NSSI have not been developed, and some may be wary of implementing such a program for fear of increasing the prominence of the behaviour in their school (Hawton, Rodham, Evans, & Weatherall, 2002;

Taiminen, Kallio-Soukainen, Nokso-Koivisto, Kaljonen, & Helenius, 1998). Programs that target a construct that is related to NSSI could have positive indirect effects, and lead to a reduction in NSSI as students no longer have the same levels of stress at school, and have fewer strong negative emotions to cope with as they begin to feel safer at school. Such programs can help reduce bullying and enhance the sense of safety in school (e.g., Ferguson, San Miguel, Kilburn, & Sanchez, 2007; Tolan, 2000), and may be needed to complement individual interventions for adolescents engaging in NSSI. Many programs have been developed to reduce bullying in schools, including the *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) (Olweus, Limber, & Mihalic, 1999) and the *Steps to Respect* program (Frey et al., 2005). These programs are school-wide programs that involve staff training on awareness and intervention, as well as classroom teaching on bullying and its effects. More research is needed to determine whether these types of programs could also have an effect on NSSI behaviour in adolescents.

Directions for future research

This study evaluated the relationship between NSSI and nine indices of perceived school safety and school trust, and found that there was a significant relationship between the variables. However, we must always be cautious in interpreting correlational data, and cannot necessarily infer that school safety plays a causal role in students' engagement in NSSI behaviour. Although we have demonstrated that there is a relationship between perceived safety and NSSI in this sample, there is always a concern about the direction of the relationship. Indeed, we cannot exclude the possibility that students who engage in NSSI become the victim of bullying because of their behaviour, or that another variable plays a crucial role in the relationship. In this study, anxiety may be such a variable. As it was argued above, anxious individuals may be more likely to engage in NSSI, as NSSI is frequently used as a means of coping with strong negative emotions. Anxious individuals may also be more likely to be victims of bullying and have less trust in administration. Other important risk factors, including substance use and the absence of protective peer networks, could also be involved. Future research must investigate the role of such factors in this relationship.

This study also relied on self-report data, so students' perceptions of school safety were its main focus. Including teacher-report measures of safety could allow us to clarify this discrepancy, and determine where the relationship lies. However, whether the environment is actually or perceived to be threatening, it is clear students in this sample who engage in NSSI did not feel safe, and interventions that aim to improve this could have a beneficial effect.

Additionally, the current paper highlights elements of the school environment that relate to NSSI. However, little is known about elements of the home environment that may affect the prevalence, frequency, and intensity of NSSI.

There is evidence to suggest that some severe elements of home life, such as childhood abuse or neglect, are potential risk factors for engagement in NSSI (Klonsky & Moyer, 2008). Despite the suggested association between earlier childhood experiences and later NSSI, there is little known about how the current home context influences adolescents' behaviour. This study also did not investigate individual student characteristics and differences in school safety or NSSI variables, as it was beyond the scope of this project. However, there may be reason to believe that individual characteristics, such as gender, ethnicity, or socio-economic status, may influence engagement in NSSI (Bradvik, 2007; Claes, Vandereycken, & Vertommen, 2007), and future studies should investigate this aspect of the relationship.

Finally, the definition of NSSI as a behaviour is based on a single functional criterion. Due to a computer error, only participants that reported engaging in NSSI as a response to stress were given the follow-up questions. Individuals that engage in NSSI for different reasons, or as a means of regulating other emotions, may not have the same school safety concerns. Future research should study the effect of the school environment on NSSI in individuals that use the behaviour for a broader variety of functions. Despite these limitations, this study has important implications for the study of NSSI. The findings of this study contribute to our knowledge of NSSI, and expand our understanding of the risk factors associated with the behaviour.

CONCLUSION

The aim of this study was to evaluate the relationship between NSSI and perceptions of school safety. Engagement in this behaviour could be prompted by the need to regulate the negative emotions which have been found to be associated with a stressful school environment. The results of our study indicated that nine indices of school safety were related to student self-reports of NSSI. Trust in administration, trust in counsellor, student reports of school threats and bully victimization, and reports of carrying a weapon to school were particularly predictive of NSSI endorsement. This indicates that students who feel less safe at school and who do not trust the school's administration are more likely to engage in NSSI. Although more research is needed in order to determine the details of this relationship, these results may lead to important implications on the types of interventions that can be used to effectively work with students engaging in NSSI in the schools.

REFERENCES

- Aspy, C. B., Oman, R. F., Vesely, S. K., McLeroy, K., Rodine, S., & Marshall, L. (2004). Adolescent violence: The protective effects of youth assets. *Journal of Counseling & Development*, 82, 268-276. Retrieved from <http://aca.metapress.com/link.asp?id=112973>

- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, 1030-1038. doi: 10.1097/CHI.0b013e31817eec98
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-175.
- Beran, T. N., & Tutty, L. (2002). Children's reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 1-14. doi: 10.1177/082957350201700201
- Bradvik, L. (2007). Violent and nonviolent methods of suicide: Different patterns may be found in men and women with severe depression. *Archives of Suicide Research*, 11, 255-264. doi:10.1080/1381110701402611
- Brunstein Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Shonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 40-49. doi: 10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Claes, L., Vandereycken, W., & Vertommen, H. (2007). Self-injury in female versus male psychiatric patients: A comparison of characteristics, psychopathology, and aggression regulation. *Personality and Individual Differences*, 42, 611-621. doi:10.1016/j.paid.2006.07.021
- Deiter, P. J., Nicholls, S. S., & Pearlman, L. A. (2000). Self-injury and self capacities: Assisting an individual in crisis. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 1173-1191. doi:10.1002/1097-4679(200009)56:9<1173::AID-JCLP5>3.0.CO;2-P
- Duggan, J. M., Heath, N. L., Toste, J. R., & Ross, S. (2011). School counsellors' understanding of non-suicidal self-injury: Experiences and international variability. *Canadian Journal Of Counselling And Psychotherapy / Revue Canadienne De Counseling Et De Psychothérapie*, 45(4). Retrieved from <http://cjc.synergiesprairies.ca/cjc/index.php/rcc/article/view/918>
- Favazza, A. R. (1989). Why patients mutilate themselves. *Hospital and Community Psychiatry*, 40, 137-245. Retrieved from <http://ps.psychiatryonline.org/index.dtl>
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414. doi: 10.1177/0734016807311712
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect Program. *Developmental Psychology*, 41, 479-490. doi: 10.1037/0012-1649.41.3.479
- Gratz, K. (2003). Risk factors for and functions of deliberate self-harm: An empirical and conceptual review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 192-205. doi:10.1093/clipsy/bpg022
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 41-54. doi: 10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Hawton, K., Rodham, K., Evans, E., & Weatherall, R. (2002). Deliberate self harm in adolescents: self report survey in schools in England. *British Medical Journal*, 325, 1207 -1211. doi: 10.1136/bmj.325.7374.1207
- Hay, C., & Meldrum, R. (2010). Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 446-459. doi: 10.1007/s10964-009-9502-0
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146. doi: 10.1080/00131880110051137

- Heath, N. L., Schaub, K., Holly, S., & Nixon, M. K. (2008). Self-injury today: Review of population and clinical studies in adolescents. In M. K. Nixon & N. L. Heath (Eds.), *Self-injury in youth: The essential guide to assessment and intervention*. New York, NY: Routledge.
- Heath, N. L., Toste, J. R., & Beettam, E. (2006). "I am not well-equipped": High school teachers' perceptions of self-injury. *Canadian Journal of School Psychology*, 21(1), 73-92. doi: 10.1177/0829573506298471
- Heath, N. L., Toste, J. R., Nedecheva, T., & Charlebois, A. (2008). An examination of non-suicidal self-injury among college students. *Journal of Mental Health Counseling*, 30, 95-115. Retrieved from <http://amhca.metapress.com/link.asp?id=8p879p3443514678>
- Heath, N. L., Toste, J. R., Sornberger, M. J., & Wagner, C. (2011). Teachers' perceptions of non-suicidal self-injury in the schools. *School Mental Health*, 3(1), 35-43. doi: 10.1007/s12310-010-9043-4
- International Society for the Study of Self-injury (2007, June). Definitional issues surrounding our understanding of self-injury. Conference proceedings from the annual meeting. Proceedings of the annual conference of the International Society for the Study of Self-injury, Montreal, Quebec.
- Joong, P., & Ridler, O. (2006). Teachers' and students' perceptions of school violence and prevention. *Brock Education*, 15(2), 65-83. Retrieved from <http://brocked.ed.brocku.ca/>
- Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.) (2001). *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized*. New York, NY: Guilford Press.
- Klonsky, E. D. (2007). The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence. *Clinical Psychology Review*, 27, 226-239. doi: 10.1016/j.cpr.2006.08.002
- Klonsky, E. D. (2009). The functions of self-injury in young adults who cut themselves: Clarifying the evidence for affect-regulation. *Psychiatry Research*, 27, 226-239. doi: 10.1016/j.psychres.2008.02.008
- Klonsky, E. D., & Moyer, A. (2008). Childhood sexual abuse and non-suicidal self-injury: Meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 192, 166-170. doi: 10.1192/bjp.bp.106.030650
- Leff, S. S., Power, T. J., Costigan, T. E., & Manz, P. H. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, 32, 418-430. Retrieved from <http://www.nasponline.org/publications/spr/sprmain.aspx>
- Levine, M., & Smolak, L. (2005). *The prevention of eating problems and eating disorders: Theory, research, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lieberman, R., Toste, J. R., & Heath, N. L. (2008). Nonsuicidal self-injury in the schools: Prevention and intervention. In M. K. Nixon & N. L. Heath (Eds.), *Self-Injury in youth: The essential guide to assessment and intervention* (pp. 195-215). New York, NY: Routledge.
- Luukkonen, A. H., Räsänen, P., Hakko, H., & Riala, K. (2009). Bullying behaviour is related to suicide attempts but not to self-mutilation among psychiatric inpatient adolescents. *Psychopathology*, 42, 131-138. doi: 10.1159/000204764
- Lynch, R. T., & Cozza, C. (2009). Behavior therapy for nonsuicidal self-injury. In M. K. Nock (Ed.), *Understanding nonsuicidal self-injury* (pp. 221-250). Washington, DC: American Psychological Association.
- McDermott, J. (1983). Crime in the school and in the community: Offenders, victims, and fearful youths. *Crime and Delinquency*, 29, 270-282. doi: 10.1177/001112878302900206
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738. Retrieved from <http://www.csse.ca/CJE/General.htm>
- Moore Johnson, S., Birkeland, S., Kardos, S. M., Kauffman, D., Liu, E., & Peske, H. G. (2001) Retaining the next generation of teachers: The importance of school-based support. *Harvard Education Letter Research Online*, 17(4). Retrieved from <http://www.hepg.org/hel/article/167>
- Muehlenkamp, J. J., & Gutierrez, P. M. (2004). An investigation of differences between self-injurious behavior and suicide attempts in a sample of adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 34, 12-23. doi: 10.1521/suli.34.1.12.27769

- National Center for Education Statistics. (1997). *NELS: 88 survey item evaluation report*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs97/97052.pdf>
- Newman, C. F. (2009). Cognitive therapy for nonsuicidal selfinjury. In M. Nock (Ed.) *Understanding nonsuicidal self-Injury* (pp. 201-220). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nixon, M. K., & Heath, N. L. (2009). *Self-injury in youth: The essential guide to assessment and intervention*. New York, NY: Routledge Press.
- Nock, M. K., & Prinstein, M. J. (2004). A functional approach to the assessment of self-mutilative behavior in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 885-890. doi: 10.1037/0022-006X.72.5.885
- Nock, M. K., Joiner, T. E., Jr., Gordon, K. H., Lloyd-Richardson, E., & Prinstein, M. J. (2006). Non-suicidal self-injury among adolescents: Diagnostic correlates and relation to suicide attempts. *Psychiatry Research*, 144, 65-72. doi: 10.1016/j.psychres.2006.05.010
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems at school: Facts and effective intervention. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 15-22. Retrieved from <http://www.cyc-net.org/Journals/rcy.html>
- Olweus, D., Limber, S. P., & Mihalic, S. (1999). *The bullying prevention program: blueprints for violence prevention* (Vol. 10). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Ozer, E. J. (2005). The impact of violence on urban adolescents: Longitudinal effects of perceived school connection and family support. *Journal of Adolescent Research*, 20, 167-192. doi: 10.1177/0743558404273072
- Ozer, E. J., & Weinstein, R. S. (2004). Urban adolescents' exposure to community violence: The role of support, school safety, and social constraints in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33, 463-476. doi: 10.1207/s15374424jccp3303_4
- Reid, R. J., Peterson, N. A., Hughey, J., & Garcia-Reid, P. (2006). School climate and adolescent drug use: Mediating effects of violence victimization in the urban high school context. *The Journal of Primary Prevention*, 27, 281-292. doi: 10.1007/s10935-006-0035-y
- Rodham, K., & Hawton, K. (2009) Epidemiology and Phenomenology of Non-Suicidal Self-Injury. In Nock, M. (Ed.), *Understanding non-suicidal self-injury: Origins, assessment, and treatment*. Washington DC: APA Books.
- Ross, S., & Heath, N. (2003). A study of the frequency of self-mutilation in a community sample of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 67-77. doi: 10.1023/A:1014089117419
- Ross, S., Heath, N. L., & Toste, J. R. (2009). Non-suicidal self-injury and eating pathology in high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 83-92. doi: 10.1037/a0014826
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320. doi: 10.1076/sesi.10.3.296.3502
- Smolowe, J., Herbst, D., Weisensee Egan, N., Rakowsky, J., & Mascia, K. (2010, April). Inside her torment. *People Magazine*, 73(16), 66-70.
- Taiminen, T. J., Kallio-Soukainen, K., Nokso-Koivisto, H., Kaljonen, S., & Helenius, H. (1998). Contagion of deliberate self-harm among adolescent inpatients. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 211-217. doi: 10.1097/00004583-199802000-00014
- Tolan, P. H., Gorman-Smith, D. & Henry, D. B. (2004). Supporting families in high risk settings: Proximal effects of the SAFE children prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 855-869. doi: 10.1037/0022-006X.72.5.855

RICK N. NOBLE is a doctoral student in the department of Educational and Counseling Psychology at McGill University. His research focuses on emotional resilience in adolescents, and non-suicidal self-injury.

MICHAEL J. SORNBERGER is a doctoral student in the department of Educational and Counseling Psychology at McGill University. His research interests include non-suicidal self-injury, gender, and emotional difficulties.

JESSICA R. TOSTE is currently a postdoctoral research fellow in the Department of Special Education at Vanderbilt University, Peabody College and an adjunct professor in the Department of Educational & Counseling Psychology at McGill University. Her research interests are focused on resilience factors related to school success of youth at-risk.

NANCY L. HEATH is a James McGill Professor in the Department of Educational and Counseling Psychology at McGill University in the Human Development and School/ Applied Child Psychology programs. Dr. Heath's research program explores resilience and adaptive functioning in youth at-risk. Her most recent work focuses on non-suicidal self-injury in schools.

RUSTY MCLOUTH is a research associate at the American Academy of Family Physicians, and adjunct faculty at Avila University. He has also owned McLouth Research and Consulting.

RICK N. NOBLE est doctorant au Département de psychopédagogie et de psychologie du counseling de l'Université McGill. Il oriente ses recherches sur la résilience émotionnelle des adolescents et sur l'automutilation non suicidaire.

MICHAEL J. SORNBERGER est doctorant au Département de psychopédagogie et de psychologie du counseling de l'Université McGill. Ses intérêts de recherche englobent l'automutilation non suicidaire, le gender et les difficultés émotionnelles.

JESSICA R. TOSTE poursuit présentement des études postdoctorales au Department of Special Education du Vanderbilt University (Peabody College). Elle est également professeur associée au Département de psychopédagogie et de psychologie du counseling de l'Université McGill. Elle s'intéresse de façon particulière aux facteurs de résilience liés au succès scolaire des jeunes à risque.

NANCY L. HEATH est titulaire d'une chaire James McGill et est à la tête des programmes en psychologie pour enfants et de l'école de développement humain au Département de psychopédagogie et de psychologie du counseling de l'Université McGill. Les programmes de recherche du professeur Heath explorent les mécanismes de résilience et d'adaptation des jeunes à risque. Ses travaux les plus récents portaient sur l'automutilation non suicidaire en milieu scolaire.

RUSTY MCLOUTH est associé en recherche à la American Academy of Family Physicians et professeur associé à Avila University. Il a aussi été propriétaire de McLouth Research and Consulting.

L'INTERCULTUREL EN CLASSE : POUR UNE PRISE EN COMPTE DE LA SPÉCIFICITÉ CULTURELLE DANS L'INTERVENTION

GENEVIÈVE AUDET *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article présente des résultats issus d'une analyse de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle, analyse ayant mené à un ordonnancement en sept jalons en progression vers un idéaltype d'engagement envers l'enfant « d'une autre culture ». Plus spécifiquement, c'est la mise en dynamique de récits témoignant de deux de ces jalons qui nous permettra de pointer la nécessité d'une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention, sous l'angle du rapport à l'Autre qu'elle permet d'instaurer.

INTERCULTURALISM IN THE CLASSROOM : TAKING INTO CONSIDERATION CULTURAL SPECIFICITY IN INTERVENTIONS

ABSTRACT. This article presents an analysis of narratives of intercultural education practices at the preschool level. This analysis has lead to the sequencing of seven markers towards an ideal type of engagement with the child "of another culture." The narratives of two of these markers point towards the necessity of taking into consideration cultural specificity in interventions from the perspective of establishing a rapport with the Other.

Les discours officiels en matière d'éducation ont, depuis une dizaine d'années, opéré un passage « de l'interculturel à la citoyenneté » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998); l'éducation interculturelle étant maintenant considérée comme une composante de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, bien que la légitimité de l'éducation interculturelle ait été réaffirmée par la publication d'une *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1997a) et d'un *Plan d'action* (MEQ, 1998) s'y rapportant, elle est également considérée comme une des composantes d'un ensemble plus large, l'éducation à la citoyenneté (MEQ, 1997b), risquant ainsi,

selon certains chercheurs et instances (Conseil des relations interculturelles, 2000; Helly, Lavallée et McAndrew, 2000), de perdre en statut. À ce propos, McAndrew (2001) estime d'ailleurs que, bien que ce « virage de l'interculturel au civique » (p. 157) ait suscité peu de débats, ce dernier a provoqué des réactions mitigées. Alors que, précise-t-elle, « la plupart » des « milieux traditionnellement impliqués dans l'éducation interculturelle » y ont vu « la confirmation des positions qu'ils faisaient valoir depuis longtemps, soit la nécessité que la sensibilisation au pluralisme culturel soit balisée par la culture des droits de la personne et s'inscrive dans le cadre d'un espace institutionnel et social commun » (p. 157), certains autres, minoritaires, ont fait valoir leur « crainte que les enjeux spécifiques liés à la diversité culturelle et à l'immigration ne soient banalisés ou même noyés au sein des divers objectifs poursuivis par l'éducation à la citoyenneté » (p. 157).

À notre connaissance, il semble qu'on se soit peu intéressé à la manière dont les enseignants ont « compris » ce passage et, surtout, la manière dont celui-ci a pu, ou non, faire écho dans leur intervention. Au-delà de ces prescriptions, que se passe-t-il dans les classes? Comment les enseignants vivent-ils l'intervention interculturelle? Comment entrent-ils en relation avec les enfants « d'une autre culture »? Ainsi, le présent article vise à présenter des résultats issus d'une analyse de récits de pratique interculturelle d'enseignants (Auteur, 2006), afin de mettre en évidence un danger possible de ce dit passage de l'interculturel à la citoyenneté des discours officiels, en tant qu'il pourrait être compris par les enseignants comme cautionnant une certaine banalisation de la spécificité culturelle dans leur intervention auprès d'enfants « d'une autre culture ». En ancrant notre réflexion sur deux récits de pratique, qui témoignent de deux manières différentes de prendre en compte la spécificité culturelle de l'enfant dans l'intervention, nous apprécierons la qualité du rapport à l'Autre que celles-ci permettent d'instaurer.

CADRE THÉORIQUE : UN INTERCULTUREL REPENSÉ

L'hétérogénéisation croissante du monde contemporain a donné lieu à l'émergence de nouveaux « courants » en anthropologie, dont les discours convergent, soit l'« anthropologie de la modernité » (Augé, 1992; 1994; 1997; Balandier, 1992, 2001), l'« anthropologie transnationale » (Appadurai, 2001) et l'« anthropologie de l'universalité des cultures » (Amselle, 1990; 2001). Somme toute, les auteurs se réclamant de telles anthropologies proposent de développer une « pensée de l'hétérogène ». Ils posent tous comme un fait l'hétérogénéité et la diversité du monde, des cultures et des identités et conçoivent davantage l'individu comme producteur de sa culture que comme le produit de celle-ci en lui accordant un rôle actif plutôt que passif. Ainsi, ils mettent en lumière la nécessité de repenser le concept même de culture; une conception figée et stable de la culture ne permet plus de rendre compte de la réalité culturelle telle qu'elle se présente aujourd'hui, considérant tous les échanges, les « mé-

tissages » (Laplantine et Nouss, 1997), les « branchements » (Amselle, 2001), les « créolisations » (Glissant, 1990) possibles, autant au niveau des groupes que de l'individu lui-même.

Partant du constat que l'hétérogénéité culturelle n'est plus l'exception mais la norme et en s'appuyant notamment sur les anthropologies « de la modernité » (Augé, 1992, 1994, 1997; Balandier, 1992, 2001), « transnationale » (Appadurai, 2001) ou « de l'universalité des cultures » (Amselle, 1990, 2001), Abdallah-Pretceille (1996, 1999, 2003) a développé une théorisation du rapport à l'Autre en contexte hétérogène, le « paradigme de l'altérité ». En effet, on oublie trop souvent que les cultures sont véhiculées par des individus, que la culture n'est pas une entité qui transcende les gens mais qu'elle est plutôt le produit de ceux-ci. C'est dorénavant sur l'individu, en tant que « porteur de culture » (Camilleri, 1989), que doit se focaliser notre attention. En effet, lorsqu'on entre en relation avec une personne d'une autre nationalité, entre-t-on en relation avec un étranger ou rencontre-t-on une personne dont une des caractéristiques est d'être de nationalité étrangère? Rencontre-t-on une culture ou un « porteur de culture » (Camilleri, 1989)? On ne peut prétendre définir autrui lorsqu'on lui attribue des caractéristiques qui ont été, la plupart du temps arbitrairement, liées à un groupe défini, groupe dans lequel on le situe d'ailleurs d'emblée de par ses traits physiques (il est chinois, donc il devrait être..., il est arabe, il réagira donc de telle façon...). C'est dans la relation que les cultures prennent sens affirme Abdallah-Pretceille (1996), qu'elles se définissent véritablement car dans de telles situations, ce n'est pas à des cultures dans leur intégralité qu'on a affaire, mais plutôt à des fragments de celles-ci, fragments qui se donnent à voir différemment, selon les contextes et selon les individus.

Dans une telle perspective, l'individu n'est pas que le produit de sa culture, il est celui qui la construit et qui lui donne sens en fonction des contextes auxquels il est confronté. Il est celui qui « use » de sa culture, qui la « met en scène » et en ce sens, il est à même d'utiliser sa culture pour « communiquer » quelque chose. Or, ce « bricolage » est réalisé dans un cadre de plus en plus marqué par la pluralité, par la diversité, ce qui ne peut que multiplier les sources, les possibilités pour celui qui en use puisqu'il est acteur de son identité culturelle et qu'il a une certaine « capacité d'action » lorsque vient le temps de choisir ses groupes d'appartenance et de référence (Camilleri, et al. 1999, p.23). La culture est ainsi pensée en tant que « stratégies identitaires », mettant l'accent sur son caractère relationnel et dynamique (Camilleri et al., 1999). Dans ces circonstances, il ne devient possible d'appréhender autrui qu'en entrant en relation avec lui, qu'en communiquant avec lui afin d'être en mesure de comprendre ce qu'il tente de « signifier » en « mettant en scène » sa culture de la manière qu'il le fait à ce moment. C'est donc la relation à l'Autre, à l'altérité qui devient la pierre angulaire sur laquelle repose l'interculturel. Cette perspective nous semble particulièrement éclairante lorsqu'il s'agit de poser un regard sur la façon dont les enseignants composent, au

jour d'aujourd'hui, avec la diversité culturelle dans leurs classes puisque ce paradigme met l'accent sur la relation plutôt que sur les cultures. Il nous est apparu particulièrement fécond pour éclairer l'éducation interculturelle sous l'angle de la relation éducative que les enseignants établissent avec des enfants « d'une autre culture ».

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE : LES RÉCITS DE PRATIQUE COMME ANCRAGE À LA RÉFLEXION PROPOSÉE

La réflexion que nous proposons ici prend appui sur une partie des résultats issus d'une recherche (Audet, 2006) qui nous a permis de reconstruire et de théoriser le savoir d'action (Schön, 1983, 1987) d'enseignants de maternelle en éducation interculturelle. À la base de cette entreprise, il y avait le désir d'explorer en quoi les pratiques d'éducation interculturelle d'enseignants en exercice pouvaient témoigner d'une certaine « mise en acte » du paradigme de l'altérité d'Abdallah-Pretceille (1996, 1999, 2003). Choisir ainsi de donner une telle « voix » aux enseignants nous inscrivait, à l'instar de Giddens (1987), dans une conception des praticiens comme acteurs « compétents ». Au cœur de cette théorie figure un acteur « compétent » qui, du fait du « sentiment de compétence » qu'il s'attribue, a le pouvoir d'« agir » et de s'habiliter dans ce qu'il perçoit comme des contraintes limitant son éventail d'actions possibles. Un acteur donc, qui détient un « pouvoir d'action », un pouvoir d'agir sur les structures et dont le point de vue mérite d'être pris en compte. Ainsi, pour nous, donner une « voix » aux enseignants revenait à reconnaître la nécessité de prendre en compte leur point de vue d'« acteurs en contexte ».

Afin d'avoir accès aux pratiques, nous avons invité des enseignants de maternelle à reconstruire un récit de pratique (Desgagné, 2005; Desgagné, Gervais et Larouche, 2001). Plus spécifiquement, les enseignants ont eu à nous livrer, lors d'un entretien d'explicitation, leur expérience de l'interculturel à travers une situation vécue mettant en scène un enfant « d'une autre culture », et perçue par eux comme problématique, et à nous faire part de la démarche par laquelle ils ont délibéré en vue de résoudre ce problème auquel ils ont été confrontés. La collecte des données en deux temps (années scolaires 2000-2001 et 2004-2005) nous a permis de recueillir vingt récits de pratique, auprès de dix-neuf enseignants de maternelle (un parmi eux ayant participé aux deux temps de la collecte), provenant de dix-huit écoles, toutes situées dans les régions urbaines de Montréal et de Québec. Les récits ont par la suite été reconstruits à l'écrit et validés par leurs auteurs.

Nous ne reviendrons pas ici trop longuement sur la manière dont a été conduit l'ensemble de l'analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967) des récits recueillis. Cette analyse nous a menée à présenter un ordonnancement en sept jalons vers un idéaltype d'engagement de l'enseignant envers l'enfant « d'une autre culture », ce dernier actualisant ce que nous avons nommé l'« altérité en

acte », en référence à une certaine « mise en acte » du paradigme de l'altérité d'Abdallah-Pretceille (1996, 1999, 2003). Ainsi, entre un premier jalon où le rapport à l'Autre n'est pas envisagé et celui où il s'incarne dans une relation intersubjective, cinq autres manières, chez les enseignants, d'envisager le rapport à l'Autre « d'une autre culture » ont été documentées. Nous avons fait le choix de nous attarder ici sur deux récits révélant deux différentes manières, pour des enseignants, de se positionner par rapport à la spécificité culturelle des enfants dont ils ont choisi de nous parler. Dans l'analyse menée, les récits dont il sera question ici, ceux d'Éva et de Sylvie, se situent respectivement au deuxième et septième jalon de notre ordonnancement. C'est la mise en dynamique de ceux-ci qui nous a permis d'identifier ce qui manquait à celui d'Éva, si l'on peut dire, pour être en mesure de prétendre à une relation à l'Autre « d'une autre culture » se rapprochant de l'idéaltype dégagé, tel celui de Sylvie. C'est de cette interprétation dont il sera question ici.

Les encadrés qui suivent présenteront des extraits, retraçant les éléments les plus marquants des deux récits, de manière à donner une idée la plus claire possible des événements survenus et de la délibération de l'enseignante qui les a accompagnés.¹ Il est à noter que le recours à l'italique annonce que ce sont les mots exacts de l'enseignant qui sont repris. Ainsi, dans un premier temps, Éva, une enseignante à la retraite au moment où sont recueillis ses propos, relate la situation d'un enfant qui était isolé en classe et nous renseigne sur la manière dont elle s'y est prise pour régler ce problème. Par la suite, Sylvie nous livrera une situation mettant en scène une petite fille originaire d'Haïti adoptée par des parents québécois. Après avoir mis en valeur la logique rendant compte de l'agir interculturel propre à chacune des enseignantes, suite à chacun des récits présentés, nous les mettront en dynamique afin d'éclairer plus spécifiquement la manière dont le rapport à l'Autre s'y déploie.

Le récit d'Éva : un enfant, une personne

La situation que j'aimerais raconter est celle d'un petit garçon que j'ai eu dans ma classe. Je ne me rappelle pas de quelle nationalité il était, mais je crois que c'était arabe. Il était arrivé ici parce que son père venait étudier au Québec. Sa mère n'était pas venue parce qu'elle enseignait à l'université dans son pays. Monsieur s'ennuyait ici, alors il avait fait venir son fils. Je ne sais pas s'il avait d'autres enfants, mais ici, il n'en avait qu'un. Cet enfant est arrivé à l'école en cours d'année, il venait d'une autre école, donc ce n'était pas son premier contact avec une école au Québec. Il est arrivé dans ma classe au début de novembre, quelques semaines avant l'étape. À ce moment, je voyais le père, mais très rapidement quand il le déposait à la garderie de l'école, parce qu'il s'en allait à l'université. Il revenait le chercher le soir, quand je n'étais pas là. Autrement, je le voyais quand on avait besoin de se rencontrer, pour les différentes remises de bulletin, sinon, on n'avait pas beaucoup de contacts....

Le petit gars, quand il est entré à l'école, il était un peu retiré. Les enfants n'allaient pas trop vers lui, mais ce n'était pas en raison de son ethnie, c'était

parce qu'il sentait le pipi. Les enfants me le disaient. Ils le nommaient et ils disaient : « Il sent le pipi ». Je disais : « Mais lui avez-vous dit? » Moi, je ne changeais rien à ma façon de faire, malgré cela. Je ne pouvais rien changer; ce n'était pas de sa faute....

En février, quand j'ai vu que c'était pareil, que les vêtements ne changeaient pas, je me suis décidée. J'avais donc rencontré le père pour le bulletin et je lui avais dit.... Mais il reste que c'est embarrassant de dire ça à des parents. Qu'il soit d'une autre nationalité ne changeait rien, parce que c'est autant embarrassant que ce soit n'importe qui. Moi, je le faisais pour les enfants, en fait. Le père avait bien accueilli cette remarque. Après, on voyait qu'il faisait plus attention. Quand je lui en ai parlé, il avait profité de ce moment pour me dire que sa femme n'était pas intéressée à venir vivre au Québec, alors que lui le voulait. Il trouvait qu'il y avait beaucoup plus de possibilités pour les enfants. Ce que j'avais compris de cela, c'est que, peut-être, là-bas, c'était sa femme qui s'occupait plus des enfants... Il ne comprenait pas qu'elle ne veuille pas venir. Quoi qu'il en soit, après qu'on en ait parlé, cela avait changé au niveau odeur....

Pour moi, ça ne changeait rien qu'il soit d'une autre nationalité, absolument rien. Tous les enfants, il faut les prendre où ils sont et essayer de faire le mieux qu'on peut avec eux, comme le font tous les parents, je pense. De toute façon, ils ont toujours bien passé. Qu'ils aient la couleur qu'ils veulent, ça a toujours été facile. Tous les enfants avaient droit au respect. Qu'ils aient n'importe quelle nationalité, cela ne me dérangeait pas. C'était des enfants. Ce n'était pas des couleurs, c'était des enfants. Pour moi, c'est l'adulte qui crée le climat et qui anime. Moi je créais un climat où tout le monde était égal, où tout le monde s'entraidait et où tout le monde partageait. Lui, il a embarqué dans la « gang » comme les autres, pas différent des autres.

Éva et l'intervention interculturelle

Ce qui surprend dans le récit d'Éva, c'est que, même si elle nous parle d'une situation qui met en scène un enfant considéré par elle comme étant « d'une autre culture », il ne semble pas qu'elle considère qu'une intervention interculturelle, à proprement parler, puisse exister pour autant. En effet, dans sa manière de dégager du sens de la situation, il apparaît que, pour elle, un problème qui met en scène un enfant « d'une autre culture », ne commande pas nécessairement une intervention différente d'un autre problème qui serait plus « pédagogique » pourrions-nous dire. Cet enfant était « *comme les autres* », confie-t-elle, « *Pour moi, ça ne changeait rien qu'il soit d'une autre nationalité, absolument rien* », « *Pour moi, c'est l'adulte qui crée le climat et qui anime. Moi, je créais un climat où tout le monde était égal, où tout le monde s'entraidait et où tout le monde partageait. Lui, il a embarqué dans la « gang » comme les autres, pas différent des autres* », semblant renvoyer par là à l'idée que, pour elle, il n'y a pas d'intervention qui serait particulièrement « sensible » aux enfants « d'une autre culture ». Ainsi, tout porte à croire qu'elle a le souci de considérer *tout le monde pareil*, un peu comme si c'était là sa conception même de la « *différence* » qui se dégageait. Pour elle, tous les enfants sont « *égaux* » et il n'y a

pas lieu que certains soient traités différemment. La « différence » culturelle n'appelle pas un traitement spécifique; elle ne justifie pas une prise en compte particulière dans sa manière d'aborder le problème.

Nous sommes consciente que cette analyse que nous faisons de cette situation singulière pourrait porter à confusion. En effet, il est possible qu'il soit préférable parfois de ne pas à tout prix faire d'un problème qui survient (ici le rejet) un problème lié à la culture afin de ne pas « ostraciser » les enfants dans leur différence. En ce sens, l'idée, pour Éva, de voir le problème qui survient comme en étant un qui aurait pu arriver à n'importe quel enfant de la classe n'est pas un mal en soi. Par contre, il nous semble que c'est lorsqu'on le replace dans la logique globale d'action de cette enseignante qu'on comprend que sa manière de traiter un problème qui met en scène un enfant « d'une autre culture » va davantage dans le sens d'une uniformisation des différences que dans celui d'une prise en compte de cette spécificité comme d'une « composante » de son intervention.

Cette conception de la différence associée à l'uniformité du traitement semble influencer la façon qu'a Éva de « poser » et de « résoudre » le problème, pour employer les mots de Schön (1983). Pour cette enseignante, le problème consiste dans le fait que cet enfant est *retiré* par rapport aux autres enfants, ce qui, selon elle, n'est en rien lié au fait qu'il soit « d'une autre culture ». N'est-ce pas d'ailleurs ce dont rendent compte ses propos quand elle nous dit que ce n'était *pas en raison de son ethnie* que les enfants *n'allaient pas trop vers lui*, mais parce *qu'il sentait le pipi*? Ici, Éva ne nous apparaît pas problématiser la situation comme pouvant être « interculturelle », sa conception de la différence ne lui permettant pas de le faire. « *Il y en a d'autres à qui ça pouvait arriver aussi* » de sentir l'urine, précisera-t-elle en ce sens, insistant par là pour nous dire que ce problème de rejet n'a rien à voir avec un enfant dont on pourrait dire qu'il est « différent culturellement ».

Par ailleurs, Schön (1983) avance que la résolution d'un problème se fait en résonance avec la manière dont il est posé, c'est-à-dire que la manière dont un problème est réglé dépend de la manière dont il a été interprété initialement. En conséquence, l'intervention qu'Éva met en place pour contrer ce problème d'isolement de l'enfant est cohérente avec sa manière de le poser : il ne s'agit pas d'une intervention dont on peut dire qu'elle prend en compte le fait que l'enfant soit « d'une autre culture ». En effet, elle dira ne pas avoir été influencée par le fait que le père *soit d'une autre nationalité*, avoir à prévenir un parent que son enfant sent l'urine étant d'emblée *très embêtant et embarrassant*, et cela, *que ce soit n'importe qui*. Ne problématisant pas la situation dans sa spécificité « interculturelle », son intervention va dans le même sens, c'est-à-dire qu'elle ne peut pas être considérée plus « interculturelle » que sa manière de poser le problème comme tel.

Ainsi, à partir du moment où Éva choisit de nous parler de cet enfant, elle insistera, tout au long de son récit, pour nous dire qu'il ne s'agit ni d'un problème qui touche particulièrement tel enfant, ni qu'elle tient compte du fait que cet enfant soit « d'une autre culture » dans son intervention. Tout se passe comme si, en abordant cet enfant comme tout autre enfant, Éva nous amène du même coup du côté d'une conception où l'agir interculturel n'existe pas comme tel, où l'Autre « d'une autre culture » est tellement considéré *comme les autres* qu'il en perd son existence spécifique d'enfant « d'une autre culture », dont une des caractéristiques est d'être « d'une autre culture ».

Le récit de Sylvie : toi, tu es quoi?

J'ai une histoire qui est arrivée il y a deux ans. C'était une petite fille haïtienne, adoptée à trois ans. C'est une petite fille qui n'a pas eu le choix, je dirais.... Elle était très possessive, très dominatrice, leader, mais pas positive du tout. Il fallait que ça se passe comme elle voulait. Elle était très « brimante » vis-à-vis des autres. Elle comprenait que si je donnais de l'attention aux autres, je lui en enlevais à elle.... J'avais le même comportement avec elle que j'aurais eu avec n'importe quel autre enfant dans les mêmes circonstances. Mais à partir du moment où j'ai su que sa journée était totalement influencée par le premier contact émotif qu'on avait, ça été très important pour moi....

Cela a pris du temps avant que les parents développent le lien de confiance qu'il fallait avec moi pour être capables de s'ouvrir à l'histoire personnelle de leur petite fille et à leur histoire à eux aussi. Ce n'est pas toujours facile l'histoire d'adoption et c'est toujours très intime. Donc cela a pris du temps. Au début du mois de novembre, il y a eu la première rencontre d'évaluation. À ce moment, j'ai eu une petite porte entrouverte, mais c'est seulement avant Noël que j'avais une meilleure idée du portrait global de la petite. Mais ces informations-là, c'est pendant les premières semaines que j'en aurais eu besoin pour adapter mes interventions et pour bien réagir. Quand je repense à tout le temps que j'ai perdu entre le moment où elle est entrée dans la classe et le mois de novembre, tout ce temps où j'ai eu à gérer la problématique qu'elle m'a posée, ces deux mois où j'ai tâtonné, où j'ai essayé toutes sortes d'affaires... jusqu'au moment où j'ai connu l'origine de cette problématique. Et même, j'ai fait des grosses gaffes parce que j'ai été sévère, j'ai fait toutes sortes de choses que je n'aurais pas dû faire comme ça. Avoir su, je n'aurais pas fait ça comme ça. Car une fois que j'ai su, je pouvais interagir de manière plus efficace, plus judicieuse, ou plus intelligente.... Mais ces deux mois-là, c'est du temps précieux que j'ai perdu à essayer de modeler quelque chose avec elle....

Lors de la rencontre d'évaluation, au début novembre, j'ai posé des questions aux parents et tranquillement, ils m'ont donné des petites réponses. C'est quoi l'histoire? Comment j'interagis, moi, avec votre petite fille? Ils se sentaient prêts à répondre. Ils ont commencé à me raconter son histoire de vie et on a pris un autre rendez-vous pour continuer. Je pense qu'au départ leur idée était de ne pas en parler. C'est là où je leur ai dit : « Vous ne pouvez pas ne pas en parler, c'est un trop gros morceau. » Ils voulaient qu'on la considère comme tout le monde et ils trouvaient que s'ils commençaient

à tout raconter, on n'allait plus la considérer comme tout le monde. « On pourra la considérer comme tout le monde quand elle sera grande, qu'elle sera une adulte et qu'elle se sera reconstruite intérieurement. Mais là, elle est toute désorganisée. » ...

Pendant cette année-là, je n'ai pas parlé d'Haïti du tout. Elle ne voulait rien savoir d'Haïti de toute façon. Elle n'était même pas prête à en parler. Elle était partie à trois ans.... Cette petite fille-là, elle a beaucoup évolué au cours de l'année. Je pense qu'à partir du moment où les parents ont accepté de me dire, de partager avec moi son histoire de vie, mes interventions étaient plus adaptées et ça l'a aidée à grandir. Sans vraiment lui dire : « Je suis au courant, tu n'as pas eu une vie facile, je vais t'aider », je le mentionnais, mais de manière très floue. »

Sylvie et l'intervention interculturelle

Si nous tentions d'interpréter ce sur quoi le récit de Sylvie nous éclaire, il nous semble que nous pourrions parler d'une « sensibilité » dans le rapport à l'Autre que cette enseignante établit avec l'enfant considérée par elle comme étant « d'une autre culture ». Tout porte à croire que, pour Sylvie, l'enfant dont il est question dans ce récit est certes une enfant « d'une autre culture », mais également un individu qui mérite qu'on le considère comme tous les autres. Il nous semble ainsi qu'il s'agisse là d'une enseignante qui établit un rapport avec un individu plutôt qu'avec une culture.

Perçus comme une contrainte au départ, les parents et les informations qu'ils détiennent au sujet de leur fille deviendront une ressource pour elle dans le rapport à l'Autre qu'elle désire établir avec l'enfant « d'une autre culture ». Il semble ici que l'espace que s'accorde l'enseignante pour agir, cette marge de manœuvre qu'elle se donne pour « créer une différence » auprès de l'enfant « d'une autre culture », est en quelque sorte modulé par elle en fonction de ce qu'appelle la situation spécifique, partant de la compréhension qu'elle s'en donne. Cette modulation de l'espace d'intervention nous apparaît témoigner d'une certaine sensibilité au contexte, inhérente à la conception du savoir pratique de Schön (1983), en ce que l'enseignante définit ici son intervention de manière interactive, à mesure qu'elle avance dans la situation problématique, dans tout ce qu'elle a de plus singulier, se donnant ainsi une « théorie du cas particulier » (Schön, 1983). En agissant sur les contraintes au moment où elles se présentent, elle se crée un espace d'intervention sur mesure, espace qui devient habilitant pour elle et qui lui permet ainsi de s'engager dans un rapport à l'Autre « d'une autre culture ». Sylvie a besoin des parents pour « avancer » dans la situation. Pour ce faire, elle élargira donc son espace d'intervention jusqu'où elle juge nécessaire de le faire, un peu comme si elle se donnait le pouvoir d'action dont elle a besoin pour être en mesure d'établir le rapport souhaité à l'enfant « d'une autre culture ».

Qu'en est-il alors du rapport à l'Autre qu'il est possible d'établir dans de telles conditions? Nous avons mentionné que cette enseignante se distinguait par

la sensibilité dont elle témoignait envers l'enfant « d'une autre culture » dont elle nous parle. Plus spécifiquement, tout se passe comme si cette sensibilité s'exprimait dans la manière de problématiser et de résoudre la situation, qui tient compte à la fois du fait que l'enfant soit « d'une autre culture » et du fait qu'elle soit en même temps une élève dans une classe, incluant les exigences d'intervention que cela suppose. En effet, même si, pour Sylvie, cette petite fille *n'est pas comme tout le monde* compte tenu de son histoire et du temps passé à l'orphelinat, elle cherche à lui faire adopter des comportements plus adéquats. « *On pourra la considérer comme tout le monde quand elle sera grande, qu'elle sera une adulte et qu'elle se sera reconstruite intérieurement. Mais là, elle est toute désorganisée. Ça ne fait pas si longtemps qu'elle est là, elle a besoin de nous pour modeler un comportement social très différent de celui qu'elle a connu* » expliquerait-elle en ce sens. Ainsi, dans ce rapport qu'elle établit ici avec l'Autre, la culture est présente, bien qu'on en tienne compte comme une spécificité à laquelle on ne peut se soustraire parce que « constitutive » de l'enfant : on en prend acte, pourrions-nous dire. En fait, *c'est de montrer l'ouverture*, pour reprendre les mots que Sylvie utilisera ailleurs dans son récit.

Ne pourrait-on pas alors considérer que la sensibilité à l'Autre dont fait preuve cette enseignante et qui l'amène à aborder l'enfant à la fois comme étant « d'une autre culture » et « comme les autres » peut témoigner d'une certaine compétence qu'elle lui reconnaît? Ne pas voir l'Autre comme un produit de sa culture ne revient-il pas, dans une certaine mesure, à le percevoir comme « capable » d'agir sur celle-ci et donc comme compétent dans le sens où l'entend Giddens (1987)? Avec ce récit, tout se passe un peu comme si on avait l'illustration que, dans un rapport à l'agir interculturel, aborder l'Autre comme un individu, un « sujet à part entière », et lui reconnaître une compétence pouvaient être liés. Par exemple, le fait que Sylvie prenne soin, une fois au courant de *l'histoire de vie* de la petite fille, de réinterpréter la façon de réagir de cette enfant en fonction de ces nouvelles informations, ne témoigne-t-il pas d'une certaine compétence qu'elle lui accorde d'avoir, en elle, ce qu'il faut pour être en mesure d'adopter *un comportement social très différent de celui qu'elle a connu* avant? Ainsi, Sylvie adapte son intervention à la spécificité d'enfant « d'une autre culture » de l'élève, rendant ainsi possible l'établissement d'un rapport à l'Autre « d'une autre culture » à l'intérieur duquel l'individu occupe l'avant-plan et la culture, l'arrière-plan; un rapport, somme toute, intersubjectif.

DISCUSSION : AUTOUR DE LA NÉCESSITÉ DE « PRENDRE ACTE » DE LA SPÉCIFICITÉ CULTURELLE

Avec le récit d'Éva où la situation rencontrée est problématisée et résolue comme un problème pédagogique et non comme un problème « interculturel », tout se passe comme si Éva mettait entre parenthèses le concept même de différence culturelle et ainsi ramenait le problème auquel elle est confrontée au « vivre ensemble » dans la classe. Une telle façon, chez elle, de concevoir

les différences nous amène, plus largement, à nous questionner quant à l'intervention qu'une telle conception peut engendrer et quant au rapport à l'Autre qu'elle permet ou non d'établir. Abdallah-Pretceille (2003) signale que, pour établir un rapport à l'Autre, il est nécessaire d'entrer en relation avec cet Autre et de le « reconnaître » comme un « sujet à part entière », « dont une des caractéristiques est de se présenter ou d'être perçu comme membre d'un groupe culturel » (p.14). Éva, tout au long de son récit, se refuse à considérer cet enfant comme « différent culturellement »; elle ne prend pas acte de cette spécificité chez lui dans sa problématisation de la situation ni dans la résolution de celle-ci. Cette spécificité n'« entre » pas, à proprement parler, dans sa délibération et celle-ci ne nous donne pas accès à un rapport à l'agir interculturel, un rapport à l'Autre qui tient compte de la spécificité culturelle. Il nous apparaît ainsi que c'est sur un champ relevant du positionnement de l'acteur par rapport à la prise en compte de la différence culturelle et son impact sur la façon d'aborder l'Autre « d'une autre culture » que ce récit nous permet ici d'ouvrir.

Tel que nous l'avons souligné plus tôt, les discours officiels en matière d'éducation ont opéré un passage « de l'interculturel à la citoyenneté » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998), passage qui aux yeux de certains, risque de mener à une certaine banalisation des enjeux spécifiques à la diversité culturelle et à l'immigration. En choisissant de ne pas problématiser ni de résoudre la situation à laquelle elle est confrontée en prenant acte du fait que l'enfant dont il est question est « différent culturellement », n'est-ce pas un peu sur cette « banalisation » qu'Éva nous éclaire? Dans un contexte où l'accent est mis sur le vivre-ensemble par les discours officiels en matière d'éducation, peut-on penser qu'on voit là à l'œuvre, chez Éva, un discours qu'on voudrait « politiquement correct » compte tenu de ce passage de l'interculturel à la citoyenneté qui mise plus sur ce qui rassemble que sur ce qui différencie? S'il nous est impossible de dire si Éva s'inscrit résolument dans une telle perspective, on relèvera néanmoins qu'une telle manière d'agir auprès de l'enfant, en uniformisant sa différence, voire même en la niant, l'empêche vraisemblablement de s'engager dans une relation avec cet enfant « d'une autre culture ». Il nous semble même que le fait d'aller dans ce sens limite la portée du rapport à l'Autre qui est au cœur de l'interculturel repensé d'Abdallah-Pretceille (1996, 1999, 2003).

Le récit de Sylvie, quant à lui, nous permet de voir où peut mener, lorsqu'il est établi, un rapport intersubjectif à l'Autre « d'une autre culture ». C'est autant la sensibilité à l'Autre dont fait montre cette enseignante, c'est-à-dire sa manière de prendre acte de la spécificité d'enfant « d'une autre culture », que sa sensibilité au contexte, c'est-à-dire sa manière d'aborder les situations problématiques en contexte spécifique, qui permettent l'établissement d'un tel rapport. En effet, ces deux éléments nous paraissent rendre possible une intervention à l'intérieur de laquelle l'aspect davantage « culturel » de l'identité de l'enfant est accueilli par l'enseignante comme faisant partie de lui et

comme « mobilisable » par lui, compte tenu de la compétence d'acteur qu'elle lui reconnaît par ailleurs. Nous sommes ici, nous semble-t-il, en présence de cette idée d'une culture pouvant être « mise en scène », « bricolée » en fonction des contextes, tel que le met de l'avant le paradigme de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 1996, 1999, 2003). Cet autre extrait du récit de Sylvie en témoigne d'ailleurs : *« Je pense que c'est la même chose avec les différences culturelles. Il y a des enfants qui veulent le souligner parce que c'est une façon de se démarquer. Mais ça dépend aussi beaucoup de la personnalité de l'enfant, de qui il est comme individu, comme enfant. Est-ce qu'on a un enfant qui a une tendance à exprimer facilement ses affaires, à se faire voir, à se faire reconnaître? Il y a des enfants qui veulent passer inaperçus, qui veulent se fondre dans la masse, d'autres, non ».*

Pour Sylvie, cette enfant est une enfant avec une histoire singulière, qui appelle une intervention tout aussi singulière, mais elle est aussi, en même temps, une enfant dans une classe, dans un groupe. Ainsi, il nous apparaît que ce récit de Sylvie plaide en faveur d'un engagement des enseignants dans ce que nous pourrions appeler, à la suite d'Abdallah-Pretceille (dans Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998), une « éthique de l'altérité », éthique qui

ne peut plus se penser à partir de la logique du Même, mais à partir de « l'Autre » dans sa totale liberté et responsabilité.... L'éthique est justement cette rencontre de l'Autre comme Autre qui s'appuie sur une exigence de la liberté d'autrui et sur le respect de sa complexité, de sa non-transparence, de ces contradictions.... Toute dissymétrie dans la relation transforme les uns en acteurs, les autres en agents et entraîne une relation de pouvoir, réel ou symbolique, source en retour de violence potentielle ou exprimée (Abdallah-Pretceille, 1999, p.66-67).

Ainsi, quand on les compare, il semble que les deux récits présentés ici nous informent. En effet, alors qu'Éva semble davantage uniformiser les différences, Sylvie, quant à elle, en prenant acte de la différence dans son intervention auprès de l'enfant, nous paraît faire la part entre ce que nous pourrions associer à la tension entre la dilution et l'exacerbation des différences, telle que mise en évidence par Abdallah-Pretceille (1999). Sylvie prend acte de la spécificité de l'enfant dont elle nous parle et est en mesure, ce faisant, d'établir avec elle une relation intersubjective dans laquelle la culture est présente, bien qu'en arrière-plan. Elle dira d'ailleurs à un autre endroit dans son récit : *« C'est certain que je n'aurais pas les mêmes interactions avec une petite Chinoise [qui a été adoptée par des parents québécois] qui est très très proche de sa culture d'origine et quelqu'un qui n'est absolument pas du tout au courant de la culture chinoise. Je ne peux pas interagir de la même façon ».* En ne niant ni n'exacerbant la différence, l'enseignante maintient une tension dynamique entre ces deux pôles. Elle individualise la relation qu'elle établit et chemine de concert avec l'enfant vers l'invention d'une solution adaptée à cette dernière en particulier, mais qui tient également compte du fait qu'elle doit être adaptée au cadre qu'impose le contexte dans lequel la situation problématique s'est manifestée, la classe.

Par ailleurs, dans la situation qu'elle nous raconte, Sylvie module son « espace d'intervention » en fonction de ce qu'elle appelle la situation. Dans cet espace élargi qu'elle se donne, Sylvie fait le choix de mettre à profit tous les éléments du contexte qui peuvent lui permettre d'établir une relation intersubjective avec l'enfant. Par exemple, elle juge avoir besoin de l'éclairage des parents pour être en mesure d'intervenir plus justement auprès de l'enfant; elle élargira donc son espace d'intervention jusqu'où elle considère nécessaire de le faire pour pouvoir établir un rapport avec cette enfant, définissant ainsi son intervention de manière interactive, à mesure qu'elle avance dans la situation problématique. Ainsi, grâce aux parents qui en viennent à accepter de parler de leur fille, elle entrera dans une connaissance personnalisée, voire intime de l'histoire de vie de cette enfant. D'ailleurs, cette connaissance, loin de l'utiliser pour stigmatiser l'enfant, elle la mettra au service de la relation. En effet, elle dira qu'à partir du moment où elle a compris, grâce à la rencontre avec les parents, que la relation à l'adulte était *primordiale* pour cette enfant, il a été *très important pour elle* d'en tenir compte et d'installer un climat *affectueux*, adaptant ainsi son intervention à cette enfant et à la connaissance intime qu'elle en a désormais. « Il fallait que je fasse attention à la manière, aux mots choisis et aux émotions que je savais que j'allais brasser. Il fallait que je les reconnaisse et que je les anticipe ».

Cette relation intersubjective ainsi établie, nous sommes portée ici à l'associer à cette idée de « rencontre » de l'Autre que propose Abdallah-Pretceille (1999) dans son paradigme de l'altérité, en tant qu'elle est une reconnaissance en autrui d'un « sujet singulier » et d'un « sujet universel » (p.58). En effet, tout se passe donc comme si on acceptait là l'idée que l'enfant « d'une autre culture » est à la fois identique et différent (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996/2001), et qu'on lui reconnaît la possibilité de mobiliser sa culture, compte tenu de la compétence d'acteur qu'on lui accorde.

CONCLUSION

Malgré l'existence d'encadrements relativement explicites du MEQ (1997a, 1998, 2001, 2003) dans le milieu scolaire, certains enseignants se montrent encore prudents, voire inquiets face à la diversification croissante des élèves. Quand on sait, comme on l'a vu avec le récit de Sylvie, où peut conduire un rapport à l'Autre qui prend acte de la différence, on ne peut pas ne pas s'inquiéter à propos des dangers possibles d'une tendance à l'uniformisation des différences. En effet, même si les orientations des programmes vont désormais dans le sens d'une éducation à la citoyenneté, il pourrait tout de même subsister, chez les acteurs scolaires, certaines ambiguïtés quant au statut à accorder à la diversité culturelle dans le cadre d'une telle éducation, surtout quand vient le moment d'intervenir auprès d'enfants « d'une autre culture ». C'est en ce sens, il nous semble, qu'on peut considérer que le récit d'Éva nous alerte : il serait dommage que l'éducation à la citoyenneté soit comprise par les praticiens comme la possibilité de faire l'économie de la prise en compte

de la spécificité des enjeux reliés à la diversité culturelle dans leur intervention auprès des enfants issus de l'immigration. Par ailleurs, il ne faudrait pas non plus que la prise en compte d'une certaine spécificité en vienne à signifier la spécificité d'une intervention, comprise comme une seule manière de faire pour tous les enfants « d'une autre culture », un peu comme une recette à appliquer. D'ailleurs, la relation à l'Autre que nous avons choisi de documenter en faisant reconstruire à des enseignants leur expérience de l'interculturel en classe à l'aide de des récits de pratique en est une mettant en scène un enfant « d'une autre culture ». Cependant, il nous semble que la précaution dont nous parlons plus haut, celle de prendre acte de la spécificité, pourrait également faire écho dans la pratique d'en enseignant en rapport avec un enfant qui vit avec un handicap physique ou intellectuel, qui présente une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou qui vit avec une surcharge pondérale. Nous plaçons donc ici en faveur d'une intervention qui prenne acte de la spécificité, dans un esprit de promotion d'une pédagogie différenciée (Fresne, 1994; Perrenoud, 1997).

Finalement, il nous semble que ces récits peuvent également être appréciés en fonction de l'éclairage qu'ils nous offrent sur ce que peut constituer, pour un enseignant, être d'une « autre culture ». En référant à des conceptions différentes de ce que peut représenter, pour eux, être « d'une autre culture », ces enseignants nous ont alertée. En effet, il nous semble que cela pointe la nécessité d'entrer, autant en recherche qu'en formation, dans l'investigation de types particuliers d'interculturel, puisque, tel qu'ils en témoignent ici, être « d'une autre culture » peut ne pas renvoyer à la même réalité pour chacun. Prenons l'exemple de l'adoption internationale: ne pourrait-il pas être intéressant de se pencher plus spécifiquement sur le « bricolage » culturel des enfants de l'adoption internationale qui, de façon quotidienne, ont à gérer une tension entre une certaine ethnicité assignée, du fait de leur phénotype qui les associe à une ethnie, voire une culture particulière, et une ethnicité revendiquée, du fait même qu'ils ont été adoptés la plupart du temps en très bas âge et qu'ils grandissent dans un pays, auquel ils s'identifient, et qui n'est pas leur pays d'origine? **Ne pourrait-il pas être intéressant de mieux comprendre la réalité de ces enfants afin d'éclairer la formation des enseignants qui ont de plus en plus à composer avec de tels enfants?** On pourrait ainsi rêver au développement de recherches qui, au lieu de partir de la prémisse que le fait d'être « entre deux cultures » est potentiellement négatif pour les enfants, prendraient plutôt pour acquis qu'une double, voire une triple appartenance culturelle multiplie au contraire les possibilités, mettant du même coup en valeur l'invention dont les enfants peuvent faire preuve dans la construction de leur identité et dans la mobilisation qu'ils en font dans différentes situations, des recherches qui s'ancreraient dans la réalité contemporaine telle que la met en évidence l'anthropologie de la modernité, qui reconnaîtraient d'emblée un pouvoir d'action aux acteurs auxquels elles s'intéressent et qui leur offriraient l'occasion de prendre la parole.

NOTES

1. Le lecteur qui serait intéressé à lire la version intégrale de ces récits est invité à consulter le site internet qui les consigne (Audet, 2007).

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos. (Première édition 1986, Paris : Éditions de la Sorbonne)
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996/2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Amselle, J.-L. (1990). *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris : Payot.
- Amselle, J.-L. (2001). *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion.
- Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot
- Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle* (Thèse de doctorat inedited, Université Laval, Laval, Québec).
- Audet, G. (2007). *Une altérité en acte*. Document inédit. Consulté à partir <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca>
- Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil.
- Augé, M. (1994). *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris : Fayard.
- Augé, M. (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Fayard.
- Balandier, G. (1992). *Le dédale : pour en finir avec le XXIème siècle*. Paris : Fayard.
- Balandier, G. (2001). *Le grand système*. Paris : Fayard.
- Camilleri, C. (1989). La communication dans la perspective interculturelle. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Émerique (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p.363-398). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C., Karstersztejn, J., Lipianski, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez A. (1999). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Conseil des relations interculturelles. (2000). *Forum sur l'intégration et la citoyenneté. Avis présenté au ministre des relations avec les citoyens et de l'Immigration*. Montréal, QC : CRI.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté : Rapport sur les besoins de l'éducation 97-98*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » en tant que mise en discours d'une « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Actes du colloque, *Possibilité de la mise en discours de pratiques pour le développement professionnel des enseignants*. Présentation au 13e Congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Fresne, R. (1994). *La pédagogie différenciée : mode d'emploi*. Paris : Nathan.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glissant, E. (1990). *Poétique de la relation*. Paris : PUF.

Helly, D., Lavallée, M. et McAndrew, A. (2000). Citoyenneté et redéfinition des politiques publiques de gestion de la diversité. La position des organismes non-gouvernementaux québécois. *Recherches sociographiques*, XLI (2), 1-29.

Laplantine, F. et Nouss, A. (1997). *Le métissage*. Paris : Gallimard.

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation de Québec (MEQ). (1997a). *Intégration scolaire et éducation interculturelle. Politique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation de Québec. (1997b). *Réaffirmer l'école*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation de Québec. (1998). *Intégration scolaire et éducation interculturelle. Plan d'action*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

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

Ministère de l'Éducation, de Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

Porcher, L. et Abdallah-Preteceille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basics Books

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey Bass.

GENEVIÈVE AUDET est chercheure postdoctorale à la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques de l'Université de Montréal. Titulaire d'un doctorat en psychopédagogie, elle s'intéresse plus particulièrement à la relation éducative en contexte de diversité culturelle, aux relations école-famille-communauté et à la formation initiale et continue des enseignants en éducation interculturelle.

GENEVIÈVE AUDET is a postdoctoral researcher and the Canadian Research Chair on Education and ethnic relations at the Université de Montréal. A PhD holder in educational psychology, she is interested in educational relations in contexts of cultural diversity, in school-family-community relations and in the basic and continuing training of teachers in intercultural education.

ÉTUDE DESCRIPTIVE SUR LES PLANS D'INTERVENTION POUR DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT

NATHALIE POIRIER & GEORGETTE GOUPIL *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Au Québec, la *Loi sur l'instruction publique* rend obligatoire la rédaction d'un plan d'intervention pour tout élève handicapé ou en difficulté. Cette étude a évalué les plans de quinze élèves ($M_{\text{âge}} = 8,26$, $ÉT = 1,58$) ayant un trouble envahissant du développement. En moyenne, les plans incluent 3,5 objectifs pour chaque élève. Seule la moitié des objectifs formulés dans ces plans ont été évalués suffisamment opérationnels pour suivre la progression des élèves. Cet article présente différentes recommandations pour pallier aux lacunes observées dans la formulation des objectifs.

INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN FOR STUDENTS WITH A PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDER

ABSTRACT. The Law on Public Education in Quebec has made individualized education plans for exceptional children mandatory. This study aimed to assess the plans of fifteen students ($M_{\text{age}} = 8.26$, $SD = 1.58$) with a pervasive developmental disorder. Data analysis reveals a mean of 3.5 specific objectives by plan (for each student). This study found that approximately half of the objectives are evaluated with sufficient precision to monitor progress. The discussion presents recommendations to address the observed difficulties when formulating objectives.

CONTEXTE

Les milieux d'intervention se sont dotés au cours des 30 dernières années de plusieurs outils de planification : le plan d'intervention, le plan de services ou le plan de transition. En milieu scolaire, le plan d'intervention est une démarche de concertation entre les parents, l'équipe scolaire donnant des services à un élève handicapé ou en difficulté et l'élève lui-même (à moins qu'il en soit incapable) afin de mieux répondre aux besoins de ce dernier. Plusieurs élèves handicapés, en plus de bénéficier d'un plan d'intervention, ont également

un plan de services qui vise à planifier et coordonner les services offerts en complémentarité à l'extérieur de l'école. Ce plan est généralement établi par des établissements relevant du Ministère de la Santé et des Services sociaux. Plus récemment, les milieux scolaires et de réadaptation ont commencé à utiliser des plans de transition pour faciliter le passage d'une période à une autre, l'entrée en maternelle, par exemple. Cet article concerne l'une de ces démarches soit le plan d'intervention.

Consigné par écrit, le plan d'intervention présente la planification prévue des objectifs à atteindre pour soutenir l'élève à l'école. Au Québec, depuis 1988, la *Loi sur l'instruction publique* (2011) rend obligatoire le plan d'intervention pour tout élève handicapé ou en difficulté.¹ Plusieurs provinces canadiennes, de même que les États-Unis d'où provient cette pratique, suggèrent des balises à respecter pour la rédaction du plan d'intervention.

Aux États-Unis, le plan d'intervention (*Individualized Education Plan, IEP*) décrit les niveaux actuels de performance (scolaire et fonctionnelle) de l'élève en indiquant comment ces niveaux nuisent à son cheminement personnel, scolaire et social. Le plan inclut des buts annuels mesurables, présente une description des services et des mesures d'aide offerts à l'élève et, le cas échéant, propose des modifications au programme d'études ou des adaptations nécessaires lors des situations d'évaluation. Dans le cas de certains élèves comme ceux bénéficiant d'adaptations nécessaires lors des situations d'évaluation, des objectifs spécifiques à plus court terme ou des points de référence exposent les étapes à franchir pour atteindre les buts annuels (*Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]*, 2004).

La plupart des provinces canadiennes rendent obligatoire le plan d'intervention. En Alberta, le ministère de l'Éducation (2007) propose de détailler les forces, les besoins et les difficultés de l'élève puis de définir des buts à long terme suivis des objectifs à court terme. Ces objectifs représentent les étapes menant à la réalisation de ces buts. Décrits sous forme de comportements observables et mesurables, les objectifs incluent un échéancier et des critères de réussite, précisent les stratégies d'intervention, le matériel ou les aides nécessaires de même que les moyens utilisés lors de l'évaluation. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004) suggère une démarche similaire où, après avoir défini les points forts et les besoins de l'élève, l'équipe qui rédige le plan formule des buts annuels et des attentes d'apprentissage précisant les connaissances et les habiletés à acquérir. Les stratégies pédagogiques et les méthodes d'évaluation complètent cette description. Les ministères de l'Éducation de l'Alberta (2007) et de l'Ontario (2004) offrent des exemples de formulaires et de plans complétés.

Le ministère de l'Éducation du Québec² (MEQ, 2004) définit le plan d'intervention comme « un moyen privilégié de coordonner les actions qui servent à répondre aux besoins de l'élève » (p. 8). Toujours selon le Ministère, cette

démarche se déroule en étapes successives : la collecte et l'analyse des informations sur la situation de l'élève, la planification des interventions, leur réalisation et une étape de révision. Le plan d'intervention représente une démarche de concertation entre les parents, les intervenants scolaires et l'élève afin d'identifier les forces et les besoins de ce dernier, de même que les objectifs à atteindre. Le plan précise les moyens et les ressources pour l'intervention, le calendrier de réalisation et les responsabilités qui incombent à chacun des intervenants. Le cadre de référence du Ministère stipule que le plan d'intervention doit faire l'objet d'une révision périodique « afin de maintenir ou de modifier certains ou l'ensemble des éléments en fonction de la situation » (p.25). Pour la rédaction des plans d'intervention, le Ministère (MEQ, 2004) a publié un cadre de référence illustrant cette démarche. Jusqu'en 2010, il n'y a pas suggéré de modèles ou de formulaires, la *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q. C.1-13.3, art. 235) précisant que l'application des plans d'intervention revient aux commissions scolaires selon leurs règlements. Toutefois récemment, le Ministère (MELS, 2011) met en ligne une proposition de formulaire. De plus, quelques auteurs québécois ont proposé des formulaires dans leurs ouvrages (Goupil, 2004, Leblanc, 2000).

La recherche sur les plans d'intervention

De nombreuses études, surtout américaines et dans les années 1990, ont évalué le contenu des plans d'intervention, leur qualité pour suivre la progression de l'élève et les perceptions des enseignants sur leur utilité en classe (Rodger, 1995; Smith, 1990). Les recherches mettent aussi en évidence le manque de précision des objectifs pour suivre la progression des élèves et révèlent que plusieurs enseignants considèrent cette démarche administrative ou comme une surcharge à leur tâche (voir Goodman et Bond (1993) et Rodger (1995) pour des recensions des écrits sur la question). Les études soulignent un manque de participation des parents et des élèves (Fish, 2006). Dans les années 1990 et 2000, se basant sur les principes de l'auto-détermination, plusieurs recherches ont visé à maximiser la participation des élèves, entre autres, par le développement de programmes visant à les faire intervenir davantage lors des réunions de plan d'intervention (Van Reusen, 1998).

Au Québec la recherche sur les plans d'intervention est peu abondante. Notons l'étude de Goupil et al. (2000) qui évaluait les plans de 25 élèves du secondaire ayant une déficience intellectuelle. Les auteurs constataient que les écoles utilisent des plans plus ou moins différents. Dans tous les plans, il y avait une section décrivant les besoins, les forces ou les intérêts de l'élève. La moitié des plans incluait une partie pour décrire les buts du plan et tous présentaient une section pour décrire les objectifs, les priorités, les comportements ou les compétences ciblées, des moyens ou des stratégies d'intervention. Beaupré, Roy et Ouellet (2003) ont mené une vaste enquête, par questionnaire, visant à effectuer un état de la situation sur les pratiques

entourant les plans d'intervention auprès de 1 170 directions d'école du primaire et du secondaire dont 621 ont retourné le questionnaire. Cette étude avait pour objectif d'orienter le Ministère sur ses orientations relatives au plan d'intervention en dégageant les pratiques, les problématiques, les suggestions d'amélioration, les modèles de plans d'intervention et les aspects novateurs (Beaupré, Roy, Bédard, Fréchette et Ouellet, 2004). Les auteurs ont conclu que le personnel scolaire n'était pas assez préparé à la rédaction des plans et que ces plans n'étaient pas suffisamment intégrés dans l'enseignement quotidien (Beaupré et al., 2003).

L'étude de Souchon (2008), menée à l'aide d'un questionnaire d'entrevue, auprès de 28 élèves de l'ordre secondaire en difficulté comportementale indique que les élèves jugent que le plan d'intervention est utile. Toutefois, même si les élèves sont d'accord pour avoir un plan d'intervention, ils se perçoivent et voient leurs parents comme ayant peu d'influence dans le processus. De plus, les élèves se disent peu préparés à assister à leur réunion et souhaitent plus d'implication. L'auteure recommande de préparer davantage les élèves à leur réunion de plan à l'aide, par exemple, d'un conseiller. Souchon suggère également d'associer le plan d'intervention au plan de transition visant le passage du secondaire au milieu de vie qui lui succède.

Compte tenu de leur obligation légale, du peu d'études québécoises sur les plans d'intervention, du temps exigé du personnel pour leur élaboration et leur mise en œuvre, il importe que d'autres études viennent analyser le contenu des plans afin de juger de leurs qualités pour soutenir l'évaluation et l'intervention du personnel scolaire.

Parmi les élèves bénéficiant des plans d'intervention, on retrouve ceux qui présentent un trouble envahissant du développement (TED). Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (*American Psychiatric Association*, 2003), au sein de la clientèle ayant un TED, on retrouve le trouble autistique, le syndrome d'Asperger, le trouble envahissant du développement-non spécifié (TED-NS), le trouble désintégratif de l'enfance et le syndrome de Rett. Les élèves ayant un trouble dans le spectre de l'autisme présentent des besoins importants dans les sphères de la communication expressive et réceptive et des interactions avec les adultes et les pairs (*American Psychiatric Association*, 2003). Plusieurs présentent également des problèmes de comportement se manifestant par de l'agitation, des difficultés à se centrer sur les tâches, des comportements répétitifs et stéréotypés. Cette clientèle a des besoins importants exigeant la planification d'interventions et la mise en place de ressources pour favoriser son développement. Le plan d'intervention pourrait représenter, dans ce contexte, un moyen privilégié de planification.

OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Cette étude a pour objectif d'évaluer le contenu factuel de plans d'intervention rédigés à l'intention d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Cette démarche a pour but de voir dans quelle mesure cette planification a la précision nécessaire pour être utile dans le suivi des interventions envisagées auprès des élèves.

MÉTHODE

Cette section décrit les participants, c'est-à-dire les élèves à qui appartiennent les plans d'intervention, la grille utilisée pour décoder les plans recueillis et la méthode employée par les auteures pour en faire l'analyse.

Participants

Les plans individualisés de 15 élèves (14 garçons, 1 fille, $M_{\text{âge}} = 8,26$, $ET = 1,58$, tranche d'âge : 5-11 ans) ont fait l'objet de l'analyse. Ces élèves ont tous reçu un diagnostic de TED par une équipe multidisciplinaire de divers milieux hospitaliers et fréquentent 15 écoles différentes réparties dans huit commissions scolaires de la banlieue de Montréal. Sept élèves fréquentent des classes ordinaires et les huit autres des classes spécialisées, entre la maternelle et la cinquième année du primaire et ils bénéficient tous, en classe, des services d'une technicienne en éducation spécialisée. Les plans ont été recueillis par l'intermédiaire des parents qui fréquentent avec leurs enfants une clinique privée spécialisée en troubles envahissants du développement.

Grille et mode d'analyse du contenu

Les auteures ont élaboré une grille d'analyse à partir des spécifications de Goupil et al. (2000) et de Goupil (2004) ainsi que du contenu recommandé dans un plan d'intervention (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2007, MEQ, 2004). Cette grille se divise en différentes sections correspondant aux parties généralement inscrites dans un plan : 1) les forces et les besoins (ou difficultés) de l'élève ; 2) les objectifs d'intervention ; 3) les intervenants ; 4) les moyens ; 5) les critères et les échéanciers d'évaluation ; 6) la présence d'autres spécifications. Les forces sont classées selon le domaine scolaire (exemples : lecture, écriture, mathématiques, matières spécialisées) ; la communication ; le comportement (exemple : attention à la tâche), l'affectivité (exemple : estime de soi) et la motricité. Les besoins ou les difficultés de l'élève sont traités selon les mêmes catégories.

Les items sous la rubrique « *objectifs* » sont d'abord classifiés en fonction de la personne pour qui ils sont formulés (l'élève ou une autre personne). Si l'objectif est rédigé pour l'élève, il est ensuite jugé précis lorsqu'il est possible, à sa lecture, d'identifier le comportement à acquérir ou le contenu à maîtriser dans les programmes d'études. Les catégories (scolaire, communication, com-

portement, affectivité et motricité) utilisées pour les forces et les besoins servent à classer les objectifs. La grille permet de noter la présence des intervenants, des critères ou conditions de réussite, et d'un échéancier d'évaluation pour ces objectifs. La grille contient aussi une section pour l'analyse des moyens d'intervention selon ces mêmes catégories. Enfin, une dernière section collige les autres spécifications présentes dans le plan : description de services ou de mesures particulières ; recommandations, date de la prochaine rencontre, signatures des personnes à la réunion de plan d'intervention, etc. La figure 1 illustre une section de cette grille.

FIGURE 1. Section de la grille d'analyse : analyse des éléments regroupés sous la rubrique « objectifs » rédigés spécifiquement pour l'élève et description des intervenants impliqués

Nombre et description				1	2	3	+
				Ex : Peut compter jusqu'à 40			
L'item est :		un but					
		objectif spécifique		X			
Le contenu concerne	Scolaire	Relié à un contenu du programme	oui	X			
			non				
	Communication						
	Comportement						
	Affectivité						
	Motricité						
	Intervenants impliqués dans l'atteinte de l'objectif	Enseignant titulaire			X		
Technicienne en éducation spécialisée							
Parent							
L'élève							
Orthopédagogue							
Orthophoniste							
Ergothérapeute							
Autre intervenant							

Le dépouillement des plans a été réalisé en fonction de la grille par les deux auteures, l'une experte en plan d'intervention, l'autre en TED. Une analyse a été faite par l'une des auteures, puis une validation de la classification a été effectuée par la seconde. Tous les items où il y avait divergence dans la classification ont été discutés pour en arriver à un consensus. Par la suite, les données ont été calculées en fréquences, pourcentages et moyennes. Une méthode similaire a déjà été utilisée par Goupil et al. (2000).

RÉSULTATS

La structure générale des plans analysés

Les plans ont été rédigés sur les formulaires propres à chaque commission scolaire. Quatorze plans incluent une section dédiée à la description des forces, des besoins et des difficultés de l'élève. Tous les plans incluent une section sur les objectifs spécifiques (appelés aussi prioritaires) et la plupart ont des espaces réservés pour préciser des éléments comme les intervenants impliqués (15 plans sur 15), les critères d'atteinte des objectifs (8 plans sur 15), l'échéancier des objectifs ou une date de révision du plan (15 plans sur 15). Toutefois, même si l'espace est présent dans le plan, il n'y a pas toujours une information inscrite dans cette section par les rédacteurs des plans. Tous les plans, sauf un, ont un espace pour des signatures ou les initiales des participants. Certains ont des sections réservées aux commentaires ou à d'autres précisions.

Les forces et les besoins

Les plans analysés rapportent 93 forces pour une moyenne de 6,2 forces (ÉT : 2,78) par élève. Vingt-neuf représentent des forces au plan scolaire, 8 des habiletés de communication, 25 des qualités comportementales (ex. : l'autonomie et la persévérance), 29 des forces au plan affectif (ex. : positif, affectueux, poli) et 2 des forces en dessin classées dans la motricité. Quelques forces sont ici rapportées : *capable de demander l'aide, s'intègre aux changements, de bonne humeur et souriant*. Ces forces font peu référence à des contenus précis des programmes scolaires qui seraient maîtrisés par l'élève. Des 29 forces identifiées comme ayant un contenu scolaire, seules 4 forces indiquent plus ou moins précisément où se situe l'élève dans son cheminement scolaire. Ces forces sont la reconnaissance des voyelles, la capacité de faire de la pré-lecture, de décoder la lecture et de comprendre ce qui est lu.

Les plans incluent 87 besoins au total, pour une moyenne de 5,8 besoins (ÉT = 4,42) par élève. De ces besoins, 19 ciblent l'apprentissage scolaire (ex. : développer ses capacités de travailler de façon autonome), 11 cernent la communication (ex. : apprendre à répondre à son nom), 41 les comportements (ex. : être plus attentif), 14 l'affectivité (ex. : réduire son anxiété) et 2 la motricité fine.

Les objectifs

Les formulaires des plans analysés incluent tous une colonne intitulée *objectifs spécifiques* ou *objectifs prioritaires*. Les objectifs sont directement décrits sans la présence de buts ou d'objectifs généraux qui les chapeautent. Sous la rubrique objectifs, 53 items sont formulés pour les 15 élèves soit une moyenne de 3,5 items ($\bar{ET} = 1,95$) par élève. La médiane se situe à 4. Les plans contiennent entre un et huit items. Parmi, les items regroupés sous cette rubrique *objectifs*, 47 sont rédigés spécifiquement à l'intention de l'élève et 6 décrivent plutôt des actions attendues de la part des intervenants, par exemple, favoriser la communication entre l'école et la maison. Parmi les 47 items rédigés à l'intention des élèves, 23 sont jugés comme suffisamment précis pour suivre la progression, c'est-à-dire que ces items correspondent à un contenu scolaire ou à l'apprentissage d'un comportement observable et mesurable. Les 24 autres items sont davantage de l'ordre de buts généraux, par exemple *développer sa communication*, *développer son autonomie*. Les 47 items sous la rubrique objectifs ont été classifiés en fonction de leur contenu général d'intervention : 19 concernent les matières scolaires ; 1 la communication ; 18 le comportement ; 8 le domaine affectif et 1 la motricité.

TABLEAU 1. *Description des forces, des besoins, des objectifs et des moyens dans les plans d'intervention (N=15)*

Items	N total ¹	M (ÉT)	Domaines concernés : fréquences et répartition en pourcentages				
			Scolaire n (%)	Comm. ² n (%)	Comp. ³ n (%)	Aff. ⁴ n (%)	Mot. ⁵ n (%)
Forces	93	6,2 (2,8)	29 (31%)	8 (9%)	25 (27%)	29 (31%)	2 (2%)
Besoins ou difficultés	87	5,8 (4,4)	19 (22%)	11 (13%)	41 (47%)	14 (16%)	2 (2%)
Items rédigés sous la rubrique « objectifs »	53	3,5 (1,95)	—	—	—	—	—
Rédigés pour un intervenant	6	—	—	—	—	—	—
Rédigés pour l'élève	47	—	19 (40%)	1 (2%)	18 (38%)	8 (17%)	1 (2%)
• Sont larges (buts)	24	—	—	—	—	—	—
• Sont spécifiques	23	—	—	—	—	—	—

Moyens d'intervention	175	11,6 (6,8)	49 (28%)	41 (23%)	79 (45%)	4 (2%)	2 (1%)
--------------------------	-----	---------------	-------------	-------------	-------------	-----------	-----------

NOTES : 1. Pour les 15 plans. 2. Comm. : Communication ; 3. Comp. : Comportement ; 4. Aff. : Affectivité ; 5. Mot. : Motricité

Les moyens d'intervention

Tous les plans contiennent des moyens d'intervention. Dans certains plans, des moyens s'associent à des objectifs précis, alors que dans d'autres, le plan inclut une série de moyens sans qu'il soit possible de déterminer à quel objectif les moyens sont associés. En tout, les plans contiennent 175 moyens soit une moyenne de 11,67 (ÉT : 6,83) moyens par élève. Parmi ces moyens, 49 ciblent les matières scolaires, 41 les habiletés de communication, 79 les comportements, 4 l'affectivité (exemple : des tableaux pour situer ses émotions) et 2 la motricité fine.

Le tableau 1 résume ces données en indiquant le nombre de forces, de besoins, d'items sous la rubrique « objectifs » et de moyens d'intervention rédigés dans les 15 plans. Il précise aussi leur moyenne par plan. Ce tableau décrit également, en termes de fréquences et de pourcentages la répartition des forces, des besoins ou difficultés, des items rédigés pour l'élève sous « objectifs » et des moyens d'intervention en fonction des catégories de l'analyse de contenu. Il est à noter que seuls les items rédigés pour l'élève dans les objectifs ont fait l'objet de cette analyse de contenu.

Les intervenants responsables des objectifs, la présence de critères, de modalités et d'un échéancier d'évaluation

Parmi les 15 plans, 13 mentionnent l'enseignant titulaire comme responsable de l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs, 13 la technicienne en éducation spécialisée et 7 les parents. Quatre plans mentionnent l'enfant comme étant aussi responsable d'un ou plusieurs objectifs et huit plans indiquent la collaboration d'autres intervenants, l'orthophoniste, par exemple. Six plans parmi l'ensemble de l'échantillon contiennent des dates d'échéances directement liées aux objectifs. Bien que huit plans aient des espaces réservés aux critères d'atteinte des objectifs, seuls deux plans présentent des critères d'évaluation associés à un ou plusieurs objectifs.

Les autres spécifications

Trois plans précisent les services que recevra l'élève par des intervenants, en plus de ceux offerts par son enseignante titulaire. Parmi ces trois plans, deux précisent le nombre d'heures de services par semaine. Un plan inclut une section pour la différenciation pédagogique ou celle de l'évaluation. Enfin,

trois plans ont un espace pour décrire le secteur de référence, comme, le comportement. Sept plans réservent une section à l'évaluation des objectifs (exemples : atteint, non atteint, à poursuivre) et un plan, à l'évaluation des moyens d'intervention.

DISCUSSION

Le plan doit cibler les besoins prioritaires et identifier des objectifs d'intervention qui le sont également. L'analyse des plans d'intervention indique que les intervenants formulent plus de besoins que d'objectifs. Ceci peut s'expliquer par le fait que les intervenants font des choix et identifient, lors de la rédaction des objectifs, des besoins prioritaires. De plus, qu'il s'agisse des forces ou des besoins, la formulation de ces items révèle que les forces ne décrivent pas les acquis et que les besoins décrivent peu les apprentissages pour lesquels l'élève éprouve des difficultés.

En prenant en compte les items formulés sous la rubrique « objectifs », il y a en moyenne, par plan, 3,5 items formulés sous cette catégorie que ceux-ci concernent l'élève ou ses intervenants. Ce nombre est inférieur à ceux décrits par Ruble, McGrew, Dalrymple et Jung (2010) qui observent une moyenne de 3,9 buts et de 14,8 objectifs formulés dans les plans de 35 élèves ayant de l'autisme. Il est à noter que dans cette étude américaine, les plans contiennent à la fois des buts et des objectifs alors que dans tous les plans analysés dans notre étude, il n'y a qu'une seule rubrique soit celle des objectifs. Ces derniers ne sont pas regroupés par domaine à l'aide de buts plus généraux qui les chapeautent. Le nombre d'objectifs se révèle inférieur à celui observé par Goupil et al. (2000) qui notent une moyenne de 9 objectifs pour des élèves du secondaire en école ordinaire et de 15 pour les élèves des écoles spéciales. Ce nombre se révèle inférieur également à celui relevé par Gauthier (2004) qui observe, en Ontario, une moyenne 8,15 attentes d'apprentissage (qui correspondent aux objectifs) pour les élèves en difficulté d'apprentissage et de 4,75 attentes pour les élèves surdoués qui ont un plan d'intervention. Il est à noter qu'il est difficile de déterminer un nombre idéal d'objectifs pour un plan d'intervention. En effet, le plan doit à la fois être facilement utilisable par l'enseignant en classe et doit aussi répondre aux besoins des élèves. Si l'enseignant accueille plusieurs élèves qui ont un plan d'intervention, il faut qu'il soit en mesure de gérer l'ensemble des interventions prévues en classe dans ces plans. Toutefois, les élèves qui ont un TED ont de grands besoins et le nombre limité d'objectifs soulève ici la question de l'utilisation des plans dans la pratique quotidienne des enseignants et des éducateurs. Il faut cependant aussi nuancer ces données, car l'analyse n'a pas permis de dégager l'investissement requis par les intervenants pour atteindre les objectifs. De plus, il est possible que plusieurs élèves aient aussi un plan de services, impliquant alors la planification d'objectifs par d'autres intervenants que ceux du milieu scolaire.

L'analyse des données montre aussi que des 53 items formulés sous la rubrique objectifs, six de ces items représentent des actions des intervenants et non pas des apprentissages prévus pour les élèves. En ce qui concerne les 47 autres items à l'intention des élèves, 23 soit 49% semblent suffisamment précis pour suivre leur progression. De plus, deux plans seulement contiennent des critères d'évaluation pour juger des progrès. Les problèmes associés à la mesure des objectifs et à leur suivi ont été soulevés par plusieurs auteurs (Etscheidt, 2003; Gauthier, 2004). La définition d'objectifs opérationnels sous forme de comportements semble depuis longtemps être une des difficultés majeures associées à la rédaction des plans d'intervention (Smith, 1990). Ces données concordent avec celles de Ruble et al., (2010) qui constatent, après l'analyse des plans de 35 élèves ayant de l'autisme, que 41% seulement des objectifs ou des buts sont formulés en terme de comportement. D'ailleurs, ces auteurs précisent : « Pour la population des enfants avec autisme, les conflits autour des plans d'intervention ont augmenté au cours des dernières années et se caractérisent par la croissance la plus rapide et dispendieuse en matière de poursuite légale en éducation³ » (Ruble et al., p.2). En 2003, Etscheidt notait l'acuité du problème auprès des élèves ayant de l'autisme. Après avoir analysé 68 causes légales, cette auteure constate que l'une des lacunes principales des plans concerne le manque de cohérence entre les buts du plan et l'évaluation. Or, les plans analysés dans notre étude font peu mention de niveaux de base ou de données précises d'évaluation. La formulation des besoins cible des domaines d'intervention plutôt que des apprentissages ou des comportements, par exemple : *apprendre à lire ou attention et concentration*. Il en est de même pour les forces décrites, dans plusieurs plans, sous forme de qualités personnelles : *persévérant, doux, positif*. Seules quatre forces concernent directement des acquis en regard des programmes d'études.

La classification des objectifs révèle que 19 concernent les matières scolaires, 1 la communication, 18 le comportement, 8 l'affectivité et 1 la motricité. Il est assez étonnant compte tenu des difficultés généralement observées par les élèves ayant un TED qu'un seul de ces objectifs cible la communication. Il est à noter toutefois que les plans proposent de nombreux moyens d'intervention (par exemple, des indices visuels) pour soutenir la communication de l'élève ou son accès à de l'information. Il est possible que les intervenants voient la communication comme un moyen pour accéder aux autres apprentissages et qu'ils suppléent dans ce domaine en donnant à l'élève divers outils. Comme il y a pénurie de services d'orthophonie (Agence de la Santé et des Services sociaux, 2009) dans les écoles, il est aussi possible que les orthophonistes, entre autres par l'intermédiaire d'un plan de services, donnent des recommandations ou des moyens aux enseignants et aux éducateurs plutôt qu'en formulant des objectifs pour un suivi individuel avec l'élève. Il est aussi possible que ces élèves

reçoivent des services d'orthophonie en milieu privé ou de réadaptation. Les résultats indiquent aussi le nombre d'objectifs touchant l'aspect scolaire et des comportements sont similaires, ce qui nous paraît intéressant étant donné que les élèves ayant un TED ont des besoins touchant à la fois leurs compétences scolaires et sociales (Poirier et Kozminski, 2008).

Recommandations

Les plans analysés ici révèlent le manque de précision des forces, des difficultés et des objectifs pour suivre les apprentissages. Les publications américaines soulignent aussi cette lacune dans les objectifs (Ruble et al. 2010). Ce manque de précision entraîne des difficultés importantes dans l'évaluation des apprentissages réalisés. Compte tenu du nombre d'heures que consacrent les intervenants et les parents à la rédaction de ces plans, il y aurait lieu d'analyser les modalités de formation mises en place dans les universités et les mesures de perfectionnement offertes dans les milieux scolaires sur ce sujet. Il conviendrait dans ces formations de mettre l'accent sur la façon dont les différentes évaluations des apprentissages, en particulier les productions de l'élève, peuvent être mises à contribution et comment des critères d'évaluation peuvent être associés aux objectifs d'intervention. Depuis plusieurs années, les milieux scolaires ont adopté des pratiques d'évaluation, dont le portfolio, afin de mieux suivre la progression des apprentissages. Les productions des élèves ne pourraient-elles pas être associées aux suivis des plans d'intervention? À la fois, les enseignants et les parents auraient alors des éléments concrets pour discuter des objectifs à planifier et la façon dont la progression des apprentissages sera évaluée.

Limites de l'étude et recherches ultérieures

Cette étude présente la limite d'avoir analysé un nombre peu élevé de plans qui ne représentent pas l'ensemble de la province. De plus, l'analyse a été faite sans obtenir des données plus qualitatives, par exemple, à partir d'entrevues avec les intervenants ou les parents. Néanmoins, ces plans proviennent de huit commissions scolaires et de 15 écoles, ce qui représente plusieurs équipes-écoles différentes.

Les données vont dans le même sens que les études qui soulignent le manque de précision des plans. Dans des recherches ultérieures, il y aurait lieu d'analyser le contenu des formations du personnel scolaire pour la rédaction des plans d'intervention. Il y aurait lieu de se demander, dans ce contexte, quelle est l'importance accordée à l'évaluation des besoins et quelles sont les relations entre l'identification des besoins et la formulation d'objectifs qui permettent le suivi des apprentissages de l'élève. Il y aurait également lieu d'identifier les milieux où le plan favorise le suivi des objectifs et de faire connaître ces bonnes pratiques.

CONCLUSION

Cette étude décrit une situation analogue à celle observée dans d'autres études sur le manque de précision des objectifs. Malgré les besoins importants des élèves ayant un TED, cette étude met en évidence le nombre moins élevé d'objectifs dans les plans de ces élèves en comparaison avec ceux observés dans d'autres études. Compte tenu du caractère obligatoire du plan dans l'intervention auprès des élèves en difficulté, il importe donc de poursuivre la recherche sur cette question en identifiant les milieux scolaires où les plans semblent utiles dans le suivi des élèves et en faisant ressortir les caractéristiques de ces pratiques.

NOTES

1. Ce plan porte différentes appellations (plan d'intervention adapté, plan d'enseignement individualisé, plans personnalisés, etc.) selon les commissions scolaires.
2. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a changé son appellation au cours des dernières années (2005), d'où l'utilisation de deux acronymes dans cet article MELS et MEQ en fonction de l'année des publications.
3. Notre traduction

RÉFÉRENCES

- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2009). *Plan d'action montréalais. Amélioration de la performance des services d'orthophonie pour les enfants et les jeunes*. Québec, QC : Auteur.
- American Psychiatric Association (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux-texte révisé (DSM-IV-TR)*. Paris, FR : Masson.
- Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette L.-E., & Ouellet, G. (2004, mai). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche de plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15, 46-49.
- Beaupré, P., Roy, S., & Ouellet, G. (2003). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Etscheidt, S. (2003). An analysis of legal hearings and cases related to individualized education programs for children with autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28, 31-69.
- Fish, W.W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education*, 127, 56-68.
- Gauthier, Y. (2004). Plan d'enseignement individualisé dans les écoles de l'Ontario : analyse de cas des enfants surdoués et d'enfants en troubles d'apprentissage. *Brock Education*, 13, 6-19.
- Goodman, J.F., & Bond, L. (1993). The individualized education program : A retrospective critique. *The Journal of Special Education*, 26, 408-422.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Goupil, G., Tassé, M.-J., Doré, C., Horth, R., Lévesque, J.-Y., & Mainguy, E. (2000). *Analyse descriptive des plans d'intervention personnalisés*. Rapport de recherche non publié, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. Pub L. No. 108-446, § 601 et seq., 118 Stat. 2647 (2004). Retiré de <http://www.copyright.gov/legislation/pl108-446.pdf>
- Leblanc, J. (2000). *Le plan de rééducation individualisé (PRI)*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-

Hill.

Loi sur l'instruction publique, *Les Lois refondues du Québec (L.R.Q.)* chapitre I-13.3 (2011). Retiré de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2007). *Plan d'intervention personnalisé*. Retiré du site web de Alberta Education : Retiré de <http://education.alberta.ca/media/621216/intropip.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Le plan d'enseignement individualisé (PEI)*. Retiré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/specced/guide/ressource/iepresguidf.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). Canevas de plan d'intervention commun pour faciliter la concertation et le suivi des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage retiré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1881>

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, QC : Auteur.

Poirier, N., & Kozminski, C. (2008). *L'autisme, un jour à la fois*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Rodger, S. (1995). Individual education plan revisited : A review of the literature. *International Journal of Development and Education*, 42, 221-239.

Ruble, L.A., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L.A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1-12.

Smith, F. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special education : From intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57, 6-14.

Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* (Essai doctoral, Université du Québec à Montréal, Montreal, QC). Retiré de <http://www.archipel.uqam.ca/1968/1/D1769.pdf>

Van Reusen, A.K. (1998). Self advocacy strategy instruction. In M.L. Whemeyer & D.J. Sands (Eds). *Making it happen : Student involvement in education planning, decision making and instruction* (pp. 131-152). Toronto, ON: Paul H. Brookes.

NATHALIE POIRIER est une psychologue et professeure au département de psychologie de l'université du Québec à Montréal. poirier.nathalie@uqam.ca

GEORGETTE GOUPIL est une psychologue et professeure au département de psycho-

BOOK REVIEW/CRITIQUE DE LIVRE

DIANE GÉRIN LAJOIE. *Youth, language and identity portraits of students from English-language High schools in the Montreal area*. Toronto, ON: Canadian Scholars Press. (2011). 215pp. \$34.95 (ISBN 978-1-55130395-6).

Contesting identity within the context of language is the focus of Gérin Lajoie's new book. Her main argument, grounded in postmodernism, is that identity construction is complex and in a constant state of flux for youth attending English minority schools in Montreal and increasing numbers of exogamous households — households where one parent may be Anglophone and the other Francophone. Through the use of vignettes of interview data, which tell of the lived experiences of the participants, the author allows the reader to understand that identity formation often depends on social interactions within the family, school, cultural and recreational activities and social networks. In the author's study, students tended to define themselves in terms of language, mainly as bilingual, suggesting a claim to both their Anglophone and Francophone heritage. Yet for some of these students, later, more in-depth interviews pointed to the unsettled nature of their identity construction, as well as feelings of shame and rejection resulting from speaking French with a non-Quebec accent; all associated with how they eventually define themselves.

Although the participants were growing up as language minority students within a Francophone society in Quebec, interestingly the Anglophone identity emerged as being primarily important. Gérin Lajoie writes that in Quebec the way many participants who claimed either a bilingual or trilingual identity positioned themselves points to a strong attachment to the English minority language and to their culture (p. 169). She explains that there is no official policy in Quebec English language schools to protect the English language heritage by comparison to French minority students in Ontario, yet the Anglophone identity is less threatened and able to flourish. She argues that the strengths of the Anglophone institutions such as schools, churches and hospitals may offer some insight into why this occurred. She further challenges those who argue that when students define themselves as bilingual this signals the road

to assimilation into the majority language. Gérin-Lajoie's book shows clearly that this is not the case.

Noteworthy in the text is the fact that the author manages to offer a window into the nuances of identity construction not only for the youth but for their parents as well, some of whom struggle to define themselves and find acceptance within Quebec's Francophone society. For example, Joe is the father of one of her participants. He is of Italian descent, born and raised in Quebec, and a fluent French speaker. His Italian family name and the fact that French is not his first language betray him and he remains an outsider, even if he feels he can best define himself as a Quebecois. Additionally, while Gérin-Lajoie does not directly connect the perspective of language politics held by the children to that of their parents, the reader is able to make the connections between the two. Citing another example from the interviews, Ashley's feeling of victimization and "minoritization" could well be related to her mother's experience of losing her job at a Montreal bank because she did not speak French well enough.

The book concludes with a question to the reader on the relative power of the English language in Quebec compared to French outside of Quebec. This may be in response to the comments of the students and parents interviewed who suggest that while French is important in Quebec it may not be as important outside of Quebec. However, those following Canadian socio-political affairs or who may have read Graham Fraser's (2006) *Sorry I Don't Speak French: Confronting the Canadian Crisis that Won't Go Away* will know that knowledge of French has traditionally carried significant currency in Canada in several important domains such as sports, law and politics. Without a doubt, Gérin-Lajoie's cautionary stance on taking a reductionist view of the power dynamics of English language relative to French language is well in order.

The strengths of the text lie in its relative absence of academic jargon, making it easily accessible to multiple audiences, especially to youth who may be confronting similar identity issues to those covered in the text: growing up in bilingual households in Montreal and influenced by two or more language cultures. However, the research is somewhat limited in its ability to offer insight into the complexities of identity formation for youth whose lived experiences included single parent homes influenced by multiple languages and those for whom race as social construct adds another layer to their attempts to define their identity in Montreal.

This book is highly recommended for students, researchers, and the general public interested in multi-lingual identities, language politics in Quebec, sociolinguistics, and second language learning in immersion schools. Although Gérin-Lajoie's area of study is primarily minority French language education, by joining the discussions pertinent to English minority learners' identity formation, she has provided those interested in this area of research with a

strong methodological approach. She succinctly guides the reader through the historical and political language context of Quebec to set the backdrop for its importance in the identity construction of her participants. Combining this with her short quantitative survey and subsequent in-depth interviews of students, their family members and friends, she draws our attention to the multiple layers and nuanced ways that her participants define their identity within the context of language.

LERONA DANA LEWIS, *McGill University*

REFERENCES

Fraser, G. (2006). *Sorry I don't speak French: Confronting the Canadian crisis that won't go away*. Toronto, ON: McClelland & Stewart.



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://mje.mcgill.ca>), the *Journal* reaches an international audience and encourages scholars and practitioners from around the world to submit manuscripts on relevant educational issues.

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

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

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://mje.mcgill.ca>

The *McGill Journal of Education* acknowledges the financial support of The Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* remercie le Conseil de recherches en Sciences humaines du Canada de son soutien financier.

McGILL JOURNAL OF EDUCATION

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

EDITORIAL COLLECTIVE / COLLECTIVE ÉDITORIAL :

Anila Asghar, Aziz Choudry, Annie Savard, & Teresa Strong-Wilson

MANAGING EDITOR / DIRECTEUR DE RÉDACTION: *Stephen Peters*

MEMBERS / MEMBRES: *Michael Hoechsmann, Bronwen Low, Mary H. Maguire,
Joan Russell*

MEMBER EX-OFFICIO / MEMBRE EX-OFFICIO: *Hélène Perrault*

SOFTWARE CONSULTANT / CONSEILLER EN LOGICIEL: *Jim Harris*

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE: *McGill ICC*

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

McGill Journal of Education is a partner member of Érudit.
La revue des sciences de l'éducation de McGill est une
revue partenaire de Érudit. www.erudit.org



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

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

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

FALL 2011 / VOL. 46 N^o 3 / AUTOMNE 2011 / VOL. 46 N^o 3

- 335 Éditorial / *Editorial*
• ANILA ASGHAR, AZIZ CHOUDRY, ANNIE SAVARD &
TERESA STRONG-WILSON
- 343 Repenser l'influence de la banque mondiale sur les politiques
d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone
*Rethinking the World Bank's Influence on Education Policies in
Francophone West Africa*
• THIBAUT LAUWERIER & ABDELJALIL AKKARI
- 363 Inequity of Education Financial Resources: A case study of
First Nations school funding compared to provincial school
funding in Saskatchewan
*Inéquités dans les ressources financières en éducation : étude de
cas comparant le financement des écoles Autochtones au
financement provincial des écoles en Saskatchewan*
• SHEILA CARR-STEWART, JIM MARSHALL & LARRY STEEVES
- 379 The Perils of Being a Male Primary/Junior Teacher:
Vulnerability and accusations of inappropriate contact with
students
*Les risques d'être enseignant mâle aux niveaux primaires et
juniors: les vulnérabilités et accusations possibles de contact
inapproprié avec les élèves*
• MICHAEL PARR & DOUGLAS GOSSE
- 395 The Recognition of Prior Learning in Quebec: Current
practices
La reconnaissance des acquis au Québec : pratiques actuelles
• LEAH MOSS
- 407 Les relations école-organisme communautaire en contexte de
pluriethnicité et de défavorisation
*School-Community Organization Relations in Pluri-Ethnic and
Under-Resourced Contexts*
• FASAL KANOUTÉ, JOSLYNE VIERGINAT ANDRÉ,
JOSÉE CHARETTE, GINA LAFORTUNE, ANNICK LAVOIE &
JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ

- 423 Safety first: The role of trust and school safety in non-suicidal self-injury
 La sécurité d'abord : le rôle de confiance et de la perception de sécurité à l'école sur l'automutilation non-suicidaire
 • RICK NELSON NOBLE, MICHAEL J. SORNBERGER, JESSICA R. TOSTE, NANCY L. HEATH, & RUSTY MCLOUTH
- 443 L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention
 Interculturalism in the Classroom : Taking into consideration cultural specificity in interventions
 • GENEVIÈVE AUDET
- 459 Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement
 Individualized Education Plan for Students with a Pervasive Developmental Disorder
 • NATHALIE POIRIER & GEORGETTE GOUPIL
- 473 Book Review / Critique de livre

INDEX: VOLUME 46*

- 185 ASGHAR, ANILA, CHOUDRY, AZIZ, SAVARD, ANNIE, & STRONG-WILSON, TERESA Editorial / *Éditorial*
- 335 ASGHAR, ANILA, CHOUDRY, AZIZ, SAVARD, ANNIE, & STRONG-WILSON, TERESA. Éditorial / *Editorial*
- 443 AUDET, GENEVIÈVE L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention / *Interculturalism in the Classroom : Taking into consideration cultural specificity in interventions*
- 23 BALSLEV, KRISTINE (w. S.Vanhulle & E.Tominska) A Discursive Approach to Recognition in the Practicum / *Une approche discursive de la reconnaissance dans les entretiens de stage*
- 41 BRIGHAM, SUSAN M. Braided Stories and Bricolaged Symbols: Critical reflection and transformative learning theory for teachers / *Histoires métissées et symboles fabriqués : réflexion critique et théorie de l'apprentissage par transformation pour les enseignants*
- 363 CARR-STEWART, SHEILA (w.J. Marshall & L. Steeves) Inequity of Education Financial Resources: A case study of First Nations school funding compared to provincial school funding in Saskatchewan / *Inéquités dans les ressources financières en éducation : étude de cas comparant le financement des écoles Autochtones au financement provincial des écoles en Saskatchewan*
- 407 KANOUTÉ, FASAL (w. J.V. André, J. Charette, G. Lafortune, A. Lavoie, & J. Gosselin-Gagné) Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation / *School-Community Organization Relations in Pluri-Ethnic and Under-Resourced Contexts*
- 73 LACOURSE, FRANCE An Element of Practical Knowledge in Education: Professional routines / *Élément d'analyse du savoir pratique en enseignement : les routines professionnelles*
- 343 LAUWERIER, THIBAUT (w.A. Abdeljalil) Repenser l'influence de la banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone / *Rethinking the World Bank's Influence on Education Policies in Francophone West Africa*
- 91 LEJEUNE, MICHEL Tacit Knowledge: Revisiting the epistemology of knowledge / *Le savoir tacite : revisiter l'épistémologie des savoirs*
- 107 LENOIR, YVES Toward a Transformation of Practices in Teacher Education / *Pour une transformation des pratiques de formation à l'enseignement*
- 123 MAROUCHOU, DESPINA VARNAVA Faculty Conceptions of Teaching: Implications for teacher professional development / *Conceptions de la Faculté en rapport avec l'enseignement : implications sur le développement professionnel des enseignants*
- 5 MAUBANT, PHILIPPE Editorial: When Adult Education Invites Itself to the Debate about Teacher Development / *Éditorial : quand la formation des adultes s'invite au débat sur la formation des maîtres*
- 133 MAUBANT, PHILIPPE (w. L. Roger, M. Lejeune, B. Caselles-Desjardins, & N. Gravel) History and Perspectives of Adult Education and Professional Teacher Education: Between complicity, distance, and recognition / *Histoire et perspectives de la formation des adultes et de la formation à l'enseignement : entre complicité, distance et reconnaissance*
- 157 MAYEN, PATRICK Teacher Education in Light of a Few Principles, Theories, and Studies on Vocational Training and Adult Education / *La formation des enseignants à la lumière de quelques principes, théories et travaux de la formation professionnelle et de la formation des adultes*

- 55 MOLINA, ENRIQUE CORREA (w. C.Villemagne) Professional Constructs of Future Teachers in Special Education within the Context of Remedial Guidance for Adults with Minimal Schooling / *Quels construits professionnels chez des futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale, dans le contexte de l'accompagnement orthopédagogique d'adultes faiblement scolarisés ?*
- 247 MORRISSETTE, JOËLLE Formative Assessment: Revisiting the territory from the point of view of teachers / *Revisiter le territoire de l'évaluation formative du point de vue d'un groupe d'enseignantes du primaire*
- 395 MOSS, LEAH The Recognition of Prior Learning in Quebec: Current practices / *La reconnaissance des acquis au Québec : pratiques actuelles*
- 423 NOBLE, RICK NELSON (w. M.J. Sornberger, J. R.Toste, N. L.Heath, & R. McLouth) Safety first: The role of trust and school safety in non-suicidal self-injury / *La sécurité d'abord : le rôle de confiance et de la perception de sécurité à l'école sur l'automutilation non-suicidaire*
- 379 PARR, MICHAEL (w. D. Gosse) The Perils of Being a Male Primary/Junior Teacher: Vulnerability and accusations of inappropriate contact with students / *Les risques d'être enseignant mâle aux niveaux primaires et juniors : les vulnérabilités et accusations possibles de contact inapproprié avec les élèves*
- 303 PEPIN, MATTHIAS L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? / *Entrepreneurship in Schools: What is it?*
- 231 PHILLIPS, RON SYDNEY The Absentee Minister of Education of Canada: The Canadian federal government's constitutional role in First Nations education / *Le ministre d'éducation canadien absent : le rôle constitutionnel du gouvernement canadien dans l'éducation des premières nations*
- 459 POIRIER, NATHALIE (w. G. Goupil) Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement / *Individualized Education Plan for Students with a Pervasive Developmental Disorder*
- 197 PRESTON, JANE Influencing Community Involvement in School: A school community council / *Influencer l'implication de la communauté en milieu scolaire : un conseil scolaire communautaire*
- 285 SARREMEJANE, PHILIPPE (w. Y. Lémonie) Expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage : un bilan épistémologique / *Explaining Teaching-learning Practices: An epistemological assessment*
- 267 STITOU, MARIAM (w. C. Duchesne) Poursuivre des études universitaires dès l'âge de 17 ans : études des motivations d'étudiants québécois / *Starting University at the Age of 17: A study on the motivations of Quebecer students*
- 213 WEI, YIFENG (w. S. Kutcher & M. Szumilas) Comprehensive School Mental Health: An integrated "School-Based Pathway to Care" model for Canadian secondary schools / *Une approche polyvalente de la santé mentale à l'école : le modèle intégré "School-Based Pathway to Care" au sein des écoles secondaires canadiennes*

Reviews

FONG, W.

Sir William C. Macdonald: A biography.

Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press (2007). (ISBN:

9780773533042)

(By: Paul Stortz, p. 177)

JONES, E. (ED.)

Internationalisation and the Student Voice: Higher Education Perspectives.

New York, NY: Routledge. (2010). (ISBN 0-415-87128-X).

(By: Lilia Simões Forte, p. 327)

KAZEPIDES, T.

Education as Dialogue: Its prerequisites and its enemies.

Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press. (2010). (ISBN: 978-0-7735-3806-1)

(By: Marina Schwimmer, p. 171)

LAJOIE, D.G.

Youth, language and identity portraits of students from English-language High schools in the Montreal area.

Toronto, ON: Canadian Scholars Press. (2011). (ISBN 978-1-55130395-6).

(By: Lerona Dana Lewis, p. 473)

- * Volume 46 Number 1 (pp. 1 - 180)
- Volume 46 Number 2 (pp. 181 - 330)
- Volume 46 Number 3 (pp. 331 - 480)

