

**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 27 février 2018

Section du dépôt légal



Editor-in-Chief
TERESA STRONG-WILSON

In this issue:

Beyond Social Presence: Facelessness and the Ethics of Asynchronous Online Education

• *Ellen Rose*

Metaphor, Paradigm, and Education

• *Stanley D. Ivie*

Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif

• *Isabelle Noël*

An Exploratory Case Study of One Early Career Teacher's Evolving Teaching Practice in Northern Canada

• *Anne Murray-Orr & Jennifer Mitton-Kukner*

La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires

• *Christian Maroy, André Brassard, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt et Annelise Voisin*

Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles

• *Pierre Canisius Kamanzi, Carla Barroso Da Costa et Pascal Ndinga*

Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes

• *Nadia Rousseau et Léna Bergeron*

Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté

• *Catherine Déry*

L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois

• *Alexandre Lanoix*

Participation in Sports-Related Extracurricular Activities: A Strategy That Enhances School Engagement

• *Jerome St-Amand, Stéphanie Girard, Marie-Hélène Hiroux & Jonathan Smith*

To Linger on the Edge of Bad Feelings: Thoughts and Advice for Graduate Students on the Unsure Dance of Writing for Publication

• *David Lewkowich*

McGILL JOURNAL of EDUCATION • REVUE des SCIENCES de L'ÉDUCATION de MCGILL • Vol 52 N° 1 Winter / Hiver 2017



McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 52 NUMBER 1 WINTER 2017
VOLUME 52 NUMÉRO 1 HIVER 2017



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 and the Dean's Office of the Faculty of Education, McGill University.

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

McGILL JOURNAL OF EDUCATION

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

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

ASSOCIATE EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Anila Asghar* (McGill University),
Marc-André Ethier (Université de Montréal) & *David Lefrançois* (Université de
Québec en Outaouais)

ASSISTANT EDITORS / RÉDACTEURS ADJOINTS : *Vincent Boutonnet* (Université de
Québec en Outaouais), *Mindy Carter* & *Lisa Starr* (McGill University)

MANAGING EDITOR / DIRECTEUR DE RÉDACTION : *Sylvie Wald*

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD /

COMITÉ DE RÉDACTION CONSULTATIF INTERNATIONAL : *David Austin, Ann
Beamish, Dave Bleakney, Saouma BouJaoude, Katie L. Bryant, Patrick Charland,
Stéphane Cyr, Budd Hall, Ingrid Johnston, Dip Kapoor, Colin Lankshear, Claudia Mitchell,
Rebecca New, Cynthia Nicol, Bonny Norton, Anthony Paré, Manuela Pasinato, Wally
Penetito, Kathleen Pithouse-Morgan, Saleem Razack, Jessica Ruglis, Verna St Denis, Lisa
Starr, Lynn Thomas, Salim Vally, Geeta Verma, Angelina Weenie & John Willinsky*

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill ICC*

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

TRANSLATION / TRADUCTION : *Nathalie Fortin & Lysanne Rivard*

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

WINTER 2017 VOL. 52 N^o 1

HIVER 2017 VOL. 52 N^o 1

- 7 **Éditorial**
Editorial
• MARC-ANDRÉ ÉTHIER et TERESA STRONG-WILSON
- 17 **Beyond Social Presence: Facelessness and the Ethics of Asynchronous Online Education**
Au-delà de la présence sociale : l'anonymat et l'éthique de la formation en ligne asynchrone
• ELLEN ROSE
- 33 **Metaphor, Paradigm, and Education**
Métaphore, paradigme et éducation
• STANLEY D. IVIE
- 53 **Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif**
Young Teachers Constructing the Notion of a "Student With Special Needs" During Their First Year of Professional Practice: From Individual to Collective Meaning
• ISABELLE NOËL
- 71 **An Exploratory Case Study of One Early Career Teacher's Evolving Teaching Practice in Northern Canada**
Étude de cas exploratoire sur une pratique professionnelle en pleine évolution chez les enseignants en début de carrière dans le nord canadien
• ANNE MURRAY-ORR & JENNIFER MITTON-KUKNER
- 93 **La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires**
Co-Construction Of Results-Based Management: The Mediation Logic Of School Boards
• CHRISTIAN MAROY, ANDRÉ BRASSARD, CÉCILE MATHOU, SAMUEL VAILLANCOURT et ANNELOISE VOISIN

- 115 Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles
Professional Disengagement of Canadian Teachers: From Vocation to Disillusion. A Structural Equation Modeling Analysis
 • PIERRE CANISIUS KAMANZI, CARLA BARROSO DA COSTA et PASCAL NDINGA
- 135 Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes
The Work-Oriented Training Path: Youth Speak Out
 • NADIA ROUSSEAU et LÉNA BERGERON
- 149 Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté
Description and Analysis of the Epistemological Postures Underpinned by the 10Th Grade History and Citizenship Education (HCE) Uniform Examination
 • CATHERINE DÉRY
- 173 L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois
The Nation in Quebec's History Teachers' Social Representations
 • ALEXANDRE LANOIX

NOTES FROM THE FIELD / NOTES DU TERRAIN

- 197 Participation in Sports-Related Extracurricular Activities: A Strategy That Enhances School Engagement
Participation à des activités parascolaires sportives : une stratégie pour soutenir l'engagement scolaire
 • JEROME ST-AMAND, STÉPHANIE GIRARD, MARIE-HÉLÈNE HIROUX & JONATHAN SMITH
- 207 To Linger on the Edge of Bad Feelings: Thoughts and Advice for Graduate Students on the Unsure Dance of Writing for Publication
Errer à la frontière du malaise: pensées et conseils pour les étudiants gradués hésitant à écrire dans le but de publier
 • DAVID LEWKOWICH

FORUM

- 217 Classes sociales et apprentissage en régime capitaliste
Social Classes and Learning in a Capitalist Regime
• MIRIAM LOULOU
- 221 Mieux vaut être riche et intelligent que pauvre et malade.
Quelle injustice !
Better to be Rich and Intelligent Than Poor and Sick. What an Injustice!
• SERGE LARIVÉE
- 231 Au-delà des déterminismes biologique et classiste dans
l'explication des inégalités scolaires
Beyond Deterministic Biological and Class-Based Explanations of Educational Inequalities
• RENAUD GOYER et CORINA BORRI-ANADON
- 237 How to Engage in Pseudoscience With Real Data: A
Criticism of John Hattie's Arguments in *Visible Learning*
From the Perspective of a Statistician
*Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles :
une critique des arguments statistiques de John Hattie dans
Visible Learning par un statisticien*
• PIERRE-JÉRÔME BERGERON & LYSANNE RIVARD (TRANS.)

BOOK REVIEWS / CRITIQUES DE LIVRES

- 247 Bernhard Streitwieser (Ed.). *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*. Oxford, UK: Symposium. (2014). 320 pp. \$56 (paperback). (ISBN 978-1-873927-42-7)
- 251 Patrick M. Jenlink (Ed.). *Teacher Identity and the Struggle for Recognition: Meeting the Challenges of a Diverse Society*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education. (2014). 270 pp. \$42.40 (paperback). (ISBN 978-1607095750)
- 255 Ruth Sandwell & Amy Von Heyking (Eds.). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*. University of Toronto Press, Toronto: ON. (2014). 345 pp. \$35.95 (paperback). (ISBN 978-1-4426-2651-5)

En plus de contenir un grand nombre d'articles (au deux tiers en français !), ce numéro régulier compte un forum et des Notes du terrain costauds, deux rubriques qui ont pris du galon dans les derniers numéros et qui suscitent beaucoup de discussions parmi nos lecteurs, notamment à travers leurs réseaux sociaux.

Les articles analysent l'éducation à partir d'angles complémentaires, de milieux et d'échelles variées. Ils portent en effet sur les fondements éducatifs et éthiques de l'éducation, sur les pratiques, les représentations et l'engagement des enseignants, ainsi que sur les élèves et les commissions scolaires.

À partir des travaux de Levinas et Noddings, qui insistent sur la centralité des visages pour instaurer des relations éthiques et bienveillantes, Rose s'intéresse, dans son article, aux dimensions éthiques de l'anonymat induit par la formation en ligne asynchrone.

Ivie travaille pour sa part sur trois métaphores à la racine du réalisme, du naturalisme et de l'idéalisme : mécanique, organique et spirituelle. Dans cet article, les travaux de trois théoriciens de l'éducation — Hunter, Piaget et Bruner — illustrent comment les métaphores, paradigmes et modèles façonnent la pensée pédagogique.

Noël montre comment des enseignants des écoles primaires donnent sens à la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers lorsqu'ils commencent à leur enseigner. L'analyse de contenu a permis de mettre en évidence trois visions influençant la façon de travailler avec ces élèves. La vision qui s'impose insiste sur le rôle joué par l'environnement scolaire dans l'identification et la construction des difficultés des élèves ; cela compromet la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. L'analyse montre aussi qu'un sens collectif, porté par l'établissement scolaire et les personnes avec qui le jeune enseignant collabore, se construit progressivement.

Murray-Orr et Mitton-Kukner décrivent le parcours d'un enseignant durant ses études en éducation et ses deux premières années d'enseignement dans une communauté autochtone du Nord canadien. Les auteurs décrivent les

connaissances pédagogiques liées au contenu et les pratiques pédagogiques culturellement pertinentes que l'enseignant a développées, mais sans négliger ses buts et objectifs comme étudiant ni l'insécurité sentie vers la fin de sa première année de pratique et les progrès de sa confiance par la suite.

Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin analysent les logiques de médiation mobilisées par les commissions scolaires québécoises dans la mise en œuvre de la politique de la gestion axée sur les résultats. Cette médiation conduit à la mise en place d'une gestion plus formalisée de l'efficacité des pratiques des enseignants. À partir de 61 entretiens semi-dirigés, les auteurs montrent comment ces logiques de médiation ont affecté de façon variable la portée et l'intensité de la gestion de l'activité pédagogique.

Kamanzi, Barroso Da Costa et Ndinga analysent le désengagement professionnel des enseignants à partir d'une modélisation par équations structurelles des données tirées d'une enquête pancanadienne auprès de 3 221 enseignants de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec. Ce désengagement semble s'expliquer par les expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves, la perception des changements de politiques éducatives, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et le sentiment de compétence.

Rousseau et Bergeron se penchent, à travers une recherche qualitative, sur la teneur de l'opinion que 149 élèves, provenant de six écoles secondaires et inscrits dans le Parcours de formation axée sur l'emploi, ont à propos de ce programme menant à l'obtention d'un certificat de formation qualifiante.

Deux articles traitent de recherches en didactique de l'histoire, un domaine en effervescence dont la présence dans la revue se maintient. Les deux s'intéressent au programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté de 2006, centré sur l'histoire du Québec. Le premier, par Déry, décrit et analyse le rapport au savoir qui se dégage des analyses de documents que les élèves du Québec devaient réaliser dans les épreuves uniques ministérielles de quatrième secondaire de 2012 à 2015 et des critères employés pour les évaluer. L'auteure montre que l'examen valorise un savoir présenté comme incontestable et statique, ce qui diverge des finalités soutenues par le programme et la recherche. Plus précisément, aucun des documents à analyser ne doit être critiqué avant d'être utilisé, les élèves n'ont jamais à laisser de traces de leur utilisation de ces documents pour répondre aux questions, près de 80 % de ces documents sont des sources secondaires et seul le quart des questions, environ, demande de faire des affirmations causales à partir des documents, mais aucune pour l'opération intellectuelle « Établir des liens de causalité ». Pour sa part, Lanoix s'intéresse au même programme d'études, mais du point de vue des enseignants. Il se demande quel rôle l'identification à la nation et le contenu de ce programme jouent dans la pratique des enseignants. Les entrevues que l'auteur a conduites avec huit enseignants d'histoire pour cerner leurs représentations

sociales indiquent que l'identification à la nation est toujours bien présente, malgré les craintes exprimées par les promoteurs du programme qui, en 2017, a été substitué à celui de 2006.

Les deux Notes du terrain portent sur deux phases très différentes de la recherche. Dans le premier, St-Amand, Girard, Hiroux et Smith réfléchissent à la stratégie mise en œuvre en partenariat avec les élèves pour soutenir leur engagement scolaire, à ses retombées et aux améliorations qu'il faudrait y apporter. Dans l'autre Note, Lewkowich aborde le processus de publication comme élaboration d'un message et traite de la recherche d'une famille discursive et intellectuelle, de la sélection d'une revue dans laquelle publier, de l'importance de l'espace et des rituels de la rédaction, ainsi que des dynamiques conversationnelles de l'évaluation par les pairs.

Le Forum d'un précédent numéro (51-2) de la revue exposait les thèses et arguments de six auteurs à propos de la valeur et de l'usage réflexif des données probantes et des pratiques exemplaires, mais aussi à propos de l'excellence en éducation et de la fraude intellectuelle, entre autres controverses. Ces textes étaient en français. L'un d'eux a été traduit en anglais et se trouve dans ce numéro. Il a pour but de démystifier la mégaanalyse menée par Hattie.

Cette fois encore, les pages de la revue s'ouvrent à un débat important autant pour les personnes qui s'intéressent aux questions éducatives qu'à celles, à l'extérieur des universités, qui se savent concernées par des questions politiques et sociales aussi graves de conséquences et aussi complexes que le sont le racisme et la censure.

En effet, le livre de Barnes, publié en anglais en 2016 (*Are They Rich Because They're Smart? Class, Privilege, and Learning Under Capitalism*, maintenant traduit en français) qui fait l'objet d'un compte rendu écrit par une élève du secondaire et de deux critiques par des professeurs d'université dans ce numéro de la Revue, fait écho à une controverse importante qui a secoué plusieurs campus.

Les deux questions — le racisme et la censure — sont ici directement reliées l'une à l'autre, mais nous y alluderons successivement.

Commençons par le racisme. Dans ce livre, Barnes examine entre autres les arguments que Herrnstein et Murray défendaient en 1994 dans *The Bell Curve : Intelligence and Class Structure in American Life*. Selon ces auteurs, les riches seraient riches parce qu'ils sont les plus intelligents ; ils mériteraient donc leur sort enviable, tout comme les travailleurs mériteraient leurs bas revenus en raison de leur prétendu faible QI ; l'intelligence, ajoutent-ils, serait en partie génétique ; cela signifierait donc que les mesures d'action affirmative (aussi appelée discrimination positive), obtenues, aux États-Unis, dans la foulée des luttes pour les droits civiques, sont vaines ; l'inanité de ces mesures plaiderait pour leur abolition.

Or, selon Barnes, non seulement la génétique n'explique aucunement la distribution individuelle des positions sociales, mais tout le discours des auteurs se réduit à une rhétorique sans fondement scientifique visant à justifier les privilèges d'une couche sociale soi-disant méritocratique, une couche dont les auteurs font partie et qu'ils appellent présomptueusement « l'élite cognitive ». Ce n'est pas une question de races, dit en somme Barnes, mais de classes sociales. Nous pourrions ajouter que le discours infatué de Herrnstein et Murray évoque le triomphalisme mégalomane des protagonistes du *Temps des bouffons*, le court-métrage documentaire au vitriol de Falardeau, tourné en 1993.

Passons maintenant à la censure. Le 2 mars 2017, l'un des deux auteurs de *The Bell Curve*, Murray, devait débattre de ses idées au Middlebury College, dans le Vermont, à l'invitation de l'American Enterprise Institute Club, un club d'étudiants de ce collège universitaire. Un autre groupe, formé d'étudiants, de professeurs et de militants anarchistes et sociaux-démocrates, a interrompu sa présentation.

Une discussion dans un studio vidéo a remplacé la conférence publique qui devait avoir lieu dans le Wilson Hall. Des protestataires ont bousculé Murray et Stanger, à leur sortie du studio (https://www.nytimes.com/2017/03/13/opinion/understanding-the-angry-mob-that-gave-me-a-concussion.html?_r=0).

Cette dernière, une professeure de sciences politiques qui servait d'animatrice de la réunion et qui avait exprimé son désaccord avec les opinions de Murray, a été prise dans la mêlée, après quoi elle a dû être transportée à l'hôpital (<http://www.addisonindependent.com/201703middlebury-college-professor-injured-protesters-she-escorted-controversial-speaker>).

Ce phénomène de chahut et d'intimidation semble croître : en avril 2017, des étudiants et d'autres personnes dans les universités Berkeley et Auburn ont perturbé violemment les conférences de personnes avec qui ils étaient en désaccord.

Des reportages, à Radio-Canada (<https://youtu.be/a3I632Rb96g>) et dans *Le Devoir* (<http://www.ledevoir.com/societe/education/495389/liberte-d-expression-sou-pressure-la-liberte-d-expression-en-crise>), montrent que ce phénomène n'épargne pas Montréal.

Dans la plupart des cas, les protestataires exigeaient que des débats soient annulés ou voulaient réduire au silence des personnes qui devaient y parler et dont ils soupçonnaient, parfois sur la foi de fausses nouvelles, qu'elles professaient des opinions racistes, sexistes ou homophobes.

Le Forum de la *Revue des sciences d'éducation* de McGill a précisément pour but de donner à tous l'occasion de connaître, de critiquer ou de défendre des idées diverses, quelle que soit l'étiquette que qui que ce soit voudrait leur apposer. Laissons le mot de la fin à Kennedy, une militante communiste dont

les idées et actions antiracistes et féministes qu'elle promeut étaient réprimées, par exemple, dans la Russie de Staline comme dans le Québec de Duplessis et les États-Unis de McCarthy : « Nous perdons l'occasion de confronter et de débattre des idées réactionnaires qui constituent un danger pour les travailleurs... Et ça ouvre la porte à la censure d'opinions politiques qui peut mener à des attaques parmi nous par ceux qui disent que les idées de quelqu'un d'autre sont fausses » (<http://www.themilitant.com/2017/8112/8112100.html>, paragr. 13).

MARC-ANDRÉ ETHIER et TERESA STRONG-WILSON

EDITORIAL

In addition to featuring a large number of articles (two-thirds of which are in French!), this general issue includes a forum discussion and robust Notes from the Field, two sections that have taken on a greater role in previous issues and that spark a lot of discussion amongst our readers, particularly on social media.

The articles analyze education from complementary perspectives, contexts, and various scales. They focus on educational foundations, ethical dimensions of education, teacher practices, representations, and involvement, as well as students and school boards.

Drawing from the work of Levinas and Noddings who assert the importance of seeing a person's face to establish an ethical and caring relationship, Rose explores the ethical dimensions of anonymity ensuing from asynchronous online training.

Ivie, for his part, examines three metaphors at the root of realism, naturalism, and idealism: mechanical, organic, and spiritual. In this article, the work of three education theorists — Hunter, Piaget, and Bruner — illustrates how metaphors, paradigms, and models shape pedagogical thinking.

Noël demonstrates how elementary school teachers attribute meaning to the notion of students with special educational needs during their first year of teaching. A content analysis highlighted three perspectives that influence how teachers work with special educational needs students. The predominant perspective points to the school environment's role in identifying and constructing students' difficulties; thereby compromising the education of students with special educational needs in a regular classroom setting. The analysis also demonstrates the progressive construction of a collective meaning held by the school and persons working in collaboration with the young teachers.

Murray-Orr and Mitton-Kukner describe a teacher's journey throughout their education studies and their first two years of teaching in an Indigenous community in Canada's North. The authors describe the content-based pedagogical knowledge and the culturally-relevant pedagogical practices developed by the teacher, but without neglecting their goals and objectives as a student or the

insecurity they felt towards the end of their first year of practice, as well as their growing confidence thereafter.

Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt, and Voisin analyze Quebec school boards' mediation logic guiding the implementation of a results-based management policy. The mediation enabled a more formalized management of the effectiveness of teaching practices. With their analysis of 61 semi-structured interviews, the authors demonstrate how the mediation logic affected, in various ways, the extent and the intensity of pedagogical activity management.

Kamanzi, Barroso Da Costa, and Ndinga analyze the professional disengagement of teachers based on a structural equation modeling analysis of data pulled from a Canada-wide survey administered to 3,221 teachers in Alberta, British Columbia, Ontario, and Quebec. The disengagement appears to be explained by negative emotional experiences due to difficult relationships with students, perceptions of changes in education policies, satisfaction of work conditions, and a sense of competency.

Through their qualitative research study, Rousseau and Bergeron explore the perspectives of 149 students from six secondary schools on their experiences of the Work-Oriented Training Path program.

Two articles focus on the didactics of history, a rapidly expanding field of interest with an ongoing presence in this journal. Both articles are interested in the 2006 History and Citizenship Education program, which focuses on the history of Quebec. The first, by Déry, describes and analyzes the relationship with knowledge that emerges from documents produced by secondary four students during the 2012-2015 provincial examinations, as well as the examination evaluation criteria. The author demonstrates how the provincial examinations diverge from the program's objectives, which are supported by research, by valuing knowledge that is presented as indisputable and static. Specifically, the students cannot criticize the documents before using them, they do not have to indicate whether they've used the documents when answering questions, almost 80% of the documents are secondary sources, and only a quarter of the questions ask students to make causal assertions by using the documents, but not for the intellectual exercise of "Establishing causal relations." As for Lanoix, he is interested in this program of study from the perspective of teachers. The author examines the role of personal identification to the nation and program content in teaching practices. To do so, he conducted interviews with eight history teachers to identify their social representations. The analysis indicates that personal identification to the nation is still well entrenched despite concerns expressed by program promoters. The program was replaced in 2017.

The two Notes from the Field examine two very different stages of research. The first, by St-Armand, Girard, Hiroux, and Smith, reflects on a strategy executed in partnership with students to support their school engagement.

They identify benefits and suggest improvements to the strategy. In the second, Lewkowich considers the publication process as the formulation of a message. The author discusses the search for a discursive and intellectual family, the selection of a publication journal, the importance of writing space and rituals, as well as the conversation dynamics of peer review.

The forum of a previous issue (51-2) exposed six authors' perspectives and arguments on the value and reflexive use of evidence and exemplary practices, excellence in education, intellectual fraud, as well as other controversies. The texts were in French and one of these has been translated into English and is published in this issue. The text seeks to demystify a mega-analysis led by Hattie.

Once again, the pages of this journal open a debate of importance to both academic and non-academic audiences interested in education as well as serious and complex social and political issues, such as racism and censure.

Indeed, Barnes's book *Are They Rich Because They're Smart? Class, Privilege, and Learning Under Capitalism* (2016, now translated into French), is the subject of a report by a secondary school student and of two critiques by university professors. Their texts echo an important controversy which shook many campuses. The two issues – racism and censure – are directly linked to one another, but we will refer to them successively.

Let's start with the issue of racism. In his book, Barnes examines Hernstein and Murray's arguments in *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (1994). According to the authors, the rich are rich because they are more intelligent and thus deserve their enviable fate, just as labourers deserve their low income because of their supposedly weak IQ. Intelligence, they add, is partly genetic. This would then mean that affirmative action measures (also termed positive discrimination) obtained in the United States during the civil rights' movements are in vain and should be abolished.

According to Barnes, however, genetics does not explain, in any way, the individual distribution of social positions. Furthermore, the authors' entire argumentation can be reduced to an unfounded rhetoric that aims to justify the privileges of a so-called meritocratic social stratus to which the authors belong and which they presumptuously term the "cognitive elite." In sum, Barnes explains that it is not a question of race but of social class. We can add that Hernstein and Murray's infatuated discourse evokes the megalomaniac triumphalism of the protagonists in *Temps des bouffons*, a 1993 vitriolic short film by Falardeau.

Let's move on now to the issue of censure. Murray, one of the two authors of *The Bell Curve*, was invited by the American Enterprise Institute Club, a student club of Middlebury College in Vermont, to present and debate their ideas on March 2nd, 2017. However, Murray's presentation was interrupted by another group comprised of students, professors, anarchists, and socio-democrats. The

public conference that was supposed to take place in Wilson Hall was instead replaced with a studio-recorded discussion, protesters jostled Murray and Stanger as they were exiting the studio (https://www.nytimes.com/2017/03/13/opinion/understanding-the-angry-mob-that-gave-me-a-concussion.html?_r=0). Stanger, a political science professor who facilitated the meeting and who had expressed disagreement with Murray's opinions, got caught in the fray and was taken to a hospital (<http://www.addisonindependent.com/201703middlebury-college-professor-injured-protesters-she-escorted-controversial-speaker/>).

The phenomenon of heckling and intimidation seems to be growing. In April 2017, students and other persons at the universities of Berkeley and Auburn violently disrupted conferences given by presenters with whom they disagreed. Media reports from Radio-Canada (<https://youtu.be/a3I632Rb96g>) and *Le Devoir* (<http://www.ledevoir.com/societe/education/495389/liberte-d-expression-sou-pressure-la-liberte-d-expression-en-crise>) indicate that this phenomenon is also taking place in Montreal.

In most cases, protestors demanded the cancellation of debates or wanted to silence presenters whom they suspected, sometimes based on false news, of proclaiming racist, sexist, or homophobic opinions.

The objective of the *McGill Journal of Education* Forum is precisely to give everyone the occasion to learn, to criticize, or to defend diverse ideas, irrespective of the way someone may want to label them. Let us leave the final word to Kennedy, a militant communist whose promotion of anti-racist and feminist ideas and actions were repressed in Stalin's Russia, much like Duplessis's Quebec and McCarthy's United States: "We lose the opportunity to confront and to debate reactionary ideas that constitute a danger for labourers.... And this opens the door to the censoring of political opinions that can lead to attacks amongst us by those who proclaim that someone else's ideas are false" (March 27, 2017, <http://www.themilitant.com/2017/8112/8112100.html>).

MARC-ANDRÉ ETHIER & TERESA STRONG-WILSON

BEYOND SOCIAL PRESENCE: FACELESSNESS AND THE ETHICS OF ASYNCHRONOUS ONLINE EDUCATION

ELLEN ROSE *University of New Brunswick*

ABSTRACT. In this position paper, I argue that a focus on achieving and increasing social presence in online courses tends to derail a consideration of the ethical implications and dimensions of the essential facelessness of asynchronous education. Drawing upon the work of Emmanuel Levinas and Nel Noddings, who contended that the face is the basis of caring, ethical relations, I explore what it means for human relations, education, and society in general that learners increasingly come face-to-face with screens rather than with embodied, different others.

AU-DELÀ DE LA PRÉSENCE SOCIALE : L'ANONYMAT ET L'ÉTHIQUE DE LA FORMATION EN LIGNE ASYNCHRONE

RÉSUMÉ. Dans cet article, je prends position et soutiens que la volonté de mettre en place et d'augmenter la présence sociale dans les cours en ligne a tendance à nuire à une prise en compte des implications et dimensions éthiques de l'anonymat, lequel est inhérent à la formation à distance asynchrone. Pour ce faire, je me base sur les travaux d'Emmanuel Levinas et Nel Noddings, qui allèguent que le visage est à la base de relations éthiques et bienveillantes. J'explore la portée de ce concept en termes de relations humaines, d'éducation et de société en général, dans un contexte où les apprenants sont de plus en plus en relation avec des écrans plutôt qu'avec d'autres êtres humains.

In *Understanding Media*, Marshall McLuhan (1964) contended that every technological extension entails a concomitant “amputation.” He offered the example of the wheel, which, while it extends the human foot, enabling us to get around much more quickly, also amputates it, in the sense that the foot on the gas or bicycle pedal is no longer being used “to perform its basic function of walking” (Gordon, 1997, p. 203).

McLuhan's theory is also borne out in a consideration of asynchronous e-learning. Learning management systems (LMSs), which are digital platforms for the delivery of online instruction, extend the bodies of teachers and learners into hyperspatial learning environments; at the same time, however, LMSs "amputate" teachers' and learners' faces, which, in these virtual environments, no longer play a role in constructing and sustaining human identity and relationality. Thus, teachers and learners engage with others who are faceless, known only as names associated with tiny photos that appear beside their discussion posts.

The fundamental facelessness of mediated exchanges has been a concern of communications scholars since the emergence of interest in nonverbal communication in the 1970s, and that concern was amplified with the subsequent burgeoning of research in computer-mediated communications (CMC) that began in the late 1980s. While it is beyond the scope of this paper to review that vast literature, it is worth noting that, after several decades of study, there is general agreement that face-to-face and mediated interactions are significantly different, but precisely what facelessness means for human communications is far from being settled.

Certainly, the issue remains unresolved in the literature of educational communications and technology, where studies comparing pedagogy, participation, and learner satisfaction in online and face-to-face courses produce mixed results. As Bikowski (2007) observed, inconsistent findings suggest a need for "more research" (p. 139) on the importance of face-to-face contact for relationship- and community-building.

However, given that many years of investigation have not significantly furthered our understanding, it is unclear that more research is the answer — particularly research that continues to focus on what it is possible to achieve in e-learning environments, while failing to adequately consider what is displaced or lost. This tendency, according to Neil Selwyn (2014), is ingrained within the discourse of educational technology, which has become "highly charged and value-laden — conveying a definite sense of what should be happening, and often silencing other possibilities" (pp. 129-130). The result, in McLuhan's terms, is a scholarship about online learning that tends to focus not on media amputations and their implications but on the ways technology can be used to extend the body — particularly in the form of "social presence."

Social presence theory posits that, in teleconferenced or online communications, the "degree of salience of the other person in the interaction and the consequent salience of the interpersonal relationships" (Short, Williams, & Christie, 1976, p. 65) is a function of the capacity of the medium to transmit audio, visual, and verbal cues. The more cues available, the more social presence others will have; thus, face-to-face communications are rich in social presence while purely textual communications have little or none. In the 40 years since

Short, Williams, and Christie first advanced the theory, distance education has become increasingly technology mediated, finally morphing into online learning. At the same time, scholarship has tended to “[celebrate] interactive possibilities” of the new technologies, “thus reducing the concern” that this was a “presence-deprived form of learning” (McKerlich, Riis, Anderson, & Eastman, 2011, p. 325). This trend continues, with the result that, rather than acknowledging the absence that is inherent to asynchronous e-learning technologies and environments, many discussions emphasize the strategies individuals can use to project their presence textually, suggesting that such techniques adequately compensate for the loss of the face.

Tellingly, I find that this is the case even when research participants in qualitative studies on presence draw attention to facelessness as a defining aspect of their experience of online teaching and learning. For example, in their study of how social presence develops in online discussions, Swan and Shih’s (2005) only comment on the following quote from a student was that it shows how “low social presence students” evince “little interest in getting to know their classmates” (p. 125):

In class, you know, people come to class so that you could see who is there and who is not, whereas online it was not the case because you couldn’t see their faces. I couldn’t put any names with any of them, and sometimes, you know, there were two people who had the same names and it was difficult to tell who was who. (p. 125)

Similarly, Stodel, Thompson, and MacDonald (2006) dismissed comments from learners about the facelessness of classmates in online courses with the conclusion that the issue can be rectified by simply “[i]ncreasing social presence” (p. 14).

When facelessness arose as a consistent theme in my own research,¹ I found that I could not dismiss it quite so easily. In interviews, online instructors and learners repeatedly said that the faceless others with whom they interacted in courses did not “feel real.” Despite the abundant use of presence-enhancing strategies, other people in the course were experienced less as *present* than as ghostly *presences*, described by one student as “these floating slightly tangential figures in the room or presences in the room that aren’t full; I mean, they’re not there.” Both students and instructors emphasized the importance of the living physiognomy when it came to forging a sense of personal connection with classmates: “When you see them face-to-face,” said one, “I feel more of a connection with that person than I do online.” Both students and instructors repeatedly emphasized the challenges they experienced in caring about and forming meaningful relationships with faceless others.

Ursula Franklin (2014) advised that, when it comes to the use of technology in education, we should begin “by considering not only what a specific new technology *does* but also what it *prevents*” (p. 123). Following her sage advice, I

choose, in this position paper, to look squarely in the face of facelessness. Of course, discussions about social presence, and about the instructional strategies that create or enhance it, may help instructors design more interactive, responsive, and engaging pedagogies and online learning environments. However, no amount of presence-enhancing techniques can alter the experiential reality of mediated exchanges: online teaching and learning are fundamentally faceless experiences, and this has implications that go beyond pedagogical or communicative efficacy. As largely instrumental discussions about the creation of social presence elide absence – in particular, the absence of the face – they forestall a vital consideration of facelessness and its implications for the ethics of asynchronous online education.

ONLINE EDUCATION AS AN ETHICAL PRACTICE

Education is, as Jacques Maritain (1943) rather famously asserted, “an ethical art” (p. 2). Decisions about teaching and learning practices that we tend to consider in purely pedagogical terms – for example, decisions about what will be taught, the kinds of activities that will support learning, or the extent to which we will give students a voice in determining what and how they will learn – are inherently ethical, or moral.² Not only are they rooted in particular beliefs about what is worthwhile and necessary to human flourishing, but they shape relations between human beings, and embody applied forms of justice, equity, and respect.

Maritain’s claim certainly extends to online educational practices, which, as Zembylas and Vrasidas (2005) asserted, “always participate in a field of ethical signification” (p. 63). Thus, the decision to offer instruction online rather than face-to-face should be understood, like other decisions about teaching and learning, foremost as an ethical rather than a pedagogical choice, based on particular judgments about what is worthwhile and necessary in educational relationships and processes.

However, with the exception of Zembylas and Vrasidas’s own research, as well as that of Ward and Prosser (2011), the discourses of online learning are overwhelmingly concerned with what *can* be done with new technologies rather than with what *should* be done. At best, issues of morality are dismissed with assertions that flexible asynchronous delivery is inherently more equitable than face-to-face education – “lofty rhetoric” that often does not jive with “the reality at the local level” (MacKeogh & Fox, 2011, p. 149; see also Johnson, Macdonald, & Brabazon, 2008). In addition, we have abundant consideration of the moral issues that arise when teaching and learning move online – issues such as plagiarism, netiquette, and intellectual property (see, for example, Coleman, 2012; Ramim, 2008; and Toprak, Özkanal, Aydın, & Kaya, 2010). However, the kinds of questions that should precede such considerations – the question about the ethical ramifications of replacing face-to-face educational

experiences and relationships with faceless, mediated exchanges; the question, indeed, of whether it is a form of education that is morally justified — remain by and large unasked.

In approaching such questions, my particular interest is not in abstract pronouncements about right and wrong — an approach called into question by Mark Johnson (2014) — but in how ethics transpire within lived experience and, particularly, lived relation. In this, I am aligned with and strongly influenced by feminist care ethicists, particularly the work of Nel Noddings (2007), who emphasized that ethical decisions are made not in a vacuum but in our dealings with other people: “the ethic of care gives only a minor place to principles and insists instead that ethical discussions must be made in caring interactions with those affected by the discussion” (p. 223).

Noddings (1984/2003) further emphasized that “the maintenance and enhancement of caring [is] the primary aim of education” (p. 174), essential insofar as it both nurtures the learner’s “ethical self” and activates his or her receptivity to the subject matter. She characterized care in terms of “engrossment” and “motivational displacement.” In the former state, “I receive the other into myself, and I see and feel with the other” (Noddings, 1984/2003, p. 30). Engrossment leads to motivational displacement, in which “[m]y motive energy flows toward the other and perhaps, although not necessarily, toward his ends...I allow my motive energy to be shared; I put it at the service of the other” (Noddings, 1984/2003, p. 33). However, Noddings (2005) emphasized that caring is not a virtue possessed by the carer, but the embodiment of a lived, reciprocal relation between the carer and the cared-for. Lacking such reciprocity, “there is no caring relation” (p. xv).

While the turn to e-learning is an inherently ethical decision, little is known about the ways in which online learning environments and practices shape human relations, or specifically, “about how [Noddings’s] care theory is translated into the virtual setting” (Marx, 2011, p. 99).

THE MEANING OF THE FACE

In order to approach questions about the implications of faceless online education for ethical, caring relations, it is first necessary to understand precisely what the face signifies.

Discussions about what and how the face communicates often begin, and end, with the ideas of sociologist Erving Goffman, who, in works such as *The Presentation of the Self in Everyday Life* (1959) and *Interaction Ritual* (1967/2007), described the complex nature of face-to-face contact. For Goffman, the face as a concept had to do with self-presentation: in social interactions, we perform “face-work” — a “repertoire of face-saving practices” (Goffman, 1967/2007, p. 13) such as suppressing emotions, asserting that something was said in jest, or behaving courteously — in order to preserve our positive social value in others’ eyes.

Goffman's theories construct the face as a front, a "put-on," and face-work as a process whereby, according to Barry Smart (1996), "a particularly self-interested individual calculatingly seeks to manage and promote, if not exploit, impressions.... The clear implication is that the modern subject is less concerned...with being moral than with appearing to be so" (p. 71). Smart went on to argue that the form of social analysis Goffman offered was distinctly amoral, based on a view of the social world as constituting nothing more than "a performance," "a display in which moral concern is simulated" (p. 72).

Goffman's notion of the face as a "put-on" aligns, rather paradoxically, with the concept of social presence, which, as noted earlier, refers to the extent to which faceless individuals with whom we communicate online use communicative "performances" (Xin, 2012, para. 20) and "strategies" (Mitchell & Shepard, 2015) in order to "[present] themselves to the other participants as 'real people'" (Garrison, Anderson, & Archer, 2000, p. 89).

In order to approach questions about the ethical implications of online learning, I believe that it is necessary to begin with a very different understanding of what the face signifies, an understanding based primarily upon the ideas of philosopher Emmanuel Levinas. Levinas (1998) specifically disputed the notion of the face as "a mask" or "a sign allowing us to approach a signified" (p. 33). Rather than a façade, he regarded "this chaste bit of skin with brow, nose, eyes, and mouth" as a doorway, an opening: "The face is the very identity of a being; it manifests itself in it in terms of itself, without a concept" (p. 33). When the face of the Other, in its "nakedness," "defencelessness," and "vulnerability" (Levinas, as cited in Hand, 1989, p. 83), appears before me – and speaks, in particular, with "the language of the eyes, impossible to dissemble" (Levinas, 1969, p. 66) – it awakens me to an overwhelming understanding of "the very *mortality* of the other human being" (Levinas, 1998, p. 167, emphasis in original).

In Goffman's construct, I look into the faces of others to see myself reflected back. However, Levinas insists that, when another's living face comes before me directly and vividly, "[c]onsciousness loses its first place...the I is expelled" (as cited in Peperzak, Critchley, & Bernasconi, 1996, p. 54). In other words, confronted with a revelation of the humanity, singularity, and "otherness" (or alterity) of the individual before me, my self-interest becomes secondary to a sense of obligation to care for the Other: "[I]n its expression, in its mortality, the face before me summons me, calls for me, begs for me...and in so doing recalls my responsibility, and calls me into question" (Levinas, as cited in Hand, 1989, p. 83). Noddings (1984/2003) similarly described ethical, caring relations as being grounded in the face-to-face encounter: the moment when the Other's "gaze falls upon me" (p. 113) and "real eyes look into mine" (p. 39). However, Levinas took the idea further, arguing that, at the moment that I am called into question, into responsibility, by my encounter with the face of

the Other, I am also called into being. In other words, my subjectivity is not constituted by how others see me but emerges from my ethical response to and relationships with others.

Pointing to the “slippery” (p. 49) nature of Levinas’s construct of the face, Johnson (2007) argued that “the conceptual status given by Levinas to ‘face’ should be attributed to the interface” (p. 54). In making this argument, Johnson quickly dismissed the “obstacles to the use of Levinas in studies of CMC” (p. 49) – particularly the fact that Levinas was explicitly concerned with “the simultaneous presence of the interlocutors in close proximity, with exposed and visible faces” (p. 50) – by claiming that Levinas’s focus on the proximate human face was merely a reflection of his dysfunctional relationship with technology. Similarly, Zembylas and Vrasidas (2005) began with the question of “what Levinas’s ideas mean within a context that lacks face-to-face interaction, especially given the notion of the ‘face,’ which is central to his thought” (p. 62), but then quickly proceeded to dismiss that central notion in order to argue that the interface is equally conducive to ethical engagement with the Other.

I believe that such attempts to extend the concept of the face to the computer interface are untenable and not supported by Levinas’s writings. Levinas (1998) repeatedly emphasized “the epiphany of the face” that occurs “in the face to face” (p. 185), a moment of ethical connection with the Other that “the facade of the building and of things can only imitate” (p. 57). He clearly stated that no “plastic form like a portrait” (Levinas, 1998, p. 104) – or, presumably, a thumbnail-sized photo on a screen – can replicate the immediacy and pure vulnerability of the proximate, living human physiognomy. As Ward and Prosser (2011) explained,

For Levinas...[a] “clear” and “realistic” picture of faces (i.e., the type of representation that sophisticated IT increasingly fosters) does not adequately present the social significance of the person represented by such a visage. For Levinas we must treat “face” as a verb (in the sense of “facing” another in order to present oneself to them). (p. 170)

In short, the interface of a learning management system – even, perhaps, the interface of a conferencing system that transmits live video images – can in no way eliminate the fundamental facelessness of the online learning experience.

THE IMPLICATIONS OF FACELESSNESS

If we begin with Levinas’s construct of the proximate human face as the incitement to ethics, and Noddings’s premise that ethics is expressed within caring relations, then it becomes clear that we must consider the facelessness inherent to online teaching and learning not merely as a pedagogical challenge that can be overcome through the use of clever presence-enhancing techniques and strategies, but as a moral issue with serious implications for the individuals who participate in online courses and, in fact, for society as a

whole. Indeed, we are provoked to ask a new set of questions: questions about the nature of human relations that are enacted within faceless online learning environments; questions about how the meaning and nature of education are altered when learners increasingly come face to face with screens rather than unique, different others; and questions about the kind of society we might expect those so educated to create.

Faceless human relations

Can those who come together in online learning environments form truly caring relations with faceless others? While “the question of whether [online] interactions engender an environment of caring is unanswered” (Sitzman & Leners, 2006, p. 254), initial attempts to address it are not encouraging. Kim and Schallert (2011) charted the complexities and challenges that “block the development of a caring relationship” (p. 1066) in text-based online interactions between a teacher and three students; Friesen (2011) asserted that the “characteristic of being oriented to the other, of non-purposive openness and receptivity, is...more difficult to enact in technologically mediated contexts” (p. 160); Ward and Prosser (2011) contended that “there are important kinds of relationships that, ideally, emerge within face-to-face education settings but not, typically, within education entirely mediated by the use of ITs” (p. 170); Marx’s (2011) mixed methods study of eight online graduate classes suggested that reciprocity is lacking in virtual learning environments; and, based on interviews with twelve university instructors, McShane (2006) concluded that it is “difficult to care online” (p. 202): “the carer as online facilitator cannot convey empathy, trust, passion and emotion online, and teacher-student relationships break down due to the inability to convey responsiveness and reciprocity” (p. 203).

These findings are substantiated by the work of psychologist Sherry Turkle (2015), who, based on hundreds of conversations and interviews, situated such failures of caring within a larger social phenomenon that she labeled an “empathy gap.” According to Turkle, as we increasingly choose to communicate and learn online, our ability to “put ourselves in another’s shoes,” as well as our willingness to put ourselves at risk through close involvement with others, declines. Faceless communications are thus implicated in “lost practice in the empathetic arts – learning to make eye contact, to listen, and to attend to others” (p. 7). This empathy gap grows wider when our discomfort with face-to-face contact compels us to shun it in favour of yet more electronic, faceless contact “with people – and sometimes a lot of people – who are emotionally kept at bay” (p. 29). In other words, early research suggests not only that it is difficult for those who come together in online learning environments to form caring relations, but that the prevalence of such faceless contacts may contribute to a further inability to engage empathetically with others – and, indeed, to a devaluation of human contact in general.

Noddings (1984/2003) contended that, when caring relationships fail, the fault may lie not with the carer or the cared-for but with the structures in which teaching and learning take place – structures that make it difficult for the teacher to experience caring as anything but “cares and burdens” (p. 18). The preliminary research findings described above suggest that we might consider whether the LMS is one such structure, a platform that facilitates the 24/7 connection of teachers and learners to faceless others whose constant communications may be experienced as a homogeneous, “technology enabled bombardment” (Rose & Adams, 2014, p. 9), eliciting feelings of obligation rather than care for unique others.

The meaning of education

Given such findings, it is perhaps not surprising that research further suggests that, in opting to take online courses, postsecondary students frequently prioritize flexibility and convenience over human contact and relationships (see, for example, Braun, 2008; Clayton, Blumberg, & Auld, 2010; Gaytan & McEwan, 2007; Hannay & Newvine, 2006).

As educational institutions, particularly universities, respond to student demands by seeking to provide “anytime, anywhere” learning options, options that bring learners face to face with screens rather than each other, how do the fundamental nature and meaning of education begin to change? Can faceless education remain an ethical, relational process, “through which subjects emerge and are...made responsible for the other, that is, living for the other” (Safstrom & Månsson, 2004, p. 360)? Or should we expect the concept of education to undergo transformations, subtle or not so subtle – even to become “hollowed out” (Cooper, 2002, p. 28) – as it is increasingly considered not only possible but desirable for teaching and learning to take place in the absence of proximate, face-to-face relations?

Definitive answers to such questions may have to be deferred to a future retrospective; nevertheless, the consensus, among many commentators, is that the shift to online learning is going hand-in-hand with an increasing emphasis on the efficiency and rationalization of education. Thus, according to Selwyn (2014), faceless online environments tend to “re-characterize” higher education as a form of commodified, efficient, and “disembodied information transfer” (p. 120), uncomplicated by sometimes messy human interactions and relationships:

[T]he increased use of digital technology in educational settings encourages the formation of a “digital mind-set,” where most elements of the education system are visualized in terms of being composed of data rather than personal relations.... [D]igital technologies can easily be used to frame the relationships between teachers and students in terms of finite services or contracts rather than sustained human interaction.... There is little or no recognition of the non-instructional elements of being a tutor – for example, in terms of pastoral care or basic forms of sociability with students. (p. 119)

Crawford (2015) concurred that online courses contribute to a “deep supposition that...any field [is] transmissible by impersonal means” (p. 139) – that is, that knowledge can be divorced from the kinds of ethical relations built through face-to-face contact. Ward and Prosser (2011) made a similar point about “the attenuation of relational context” in technology-mediated exchanges that “reduce communication down to mere information exchange” (p. 171).

In short, stripped of its relational context, hijacked by marketing and managerial imperatives, online education is seen to be devolving into efficient information transfer. Given that educational changes inevitably connect with wider social transformations, we should expect the increasing predominance of faceless, impersonal, efficient pedagogies in lieu of human interactions in which the formation of ethical relations is central to have implications that extend well beyond the realm of education.

A new society

It might seem that, in asking questions about the kind of society that will emerge with the increasing prevalence of faceless education, I am compelled to speculate rather than turning to research evidence. However, inquiries into the kinds of relationships and communities that are formed in online spaces provide a telling starting point.

One body of research that provides significant insight into the nature of faceless relations is that exploring the phenomenon of online disinhibition. Since the rise of the Internet in the 1990s, researchers in psychology and CMC have found that, when people interact online, they tend to do so with less restraint than in face-to-face interactions, and this unrestrained behaviour tends to occur with greater frequency and intensity (Joinson, 2007). As Suler (2004) observed, “people say and do things in cyberspace that they wouldn’t ordinarily say and do in the face-to-face world” (p. 321). Hence, the prevalence of such phenomena as flaming, cyberbullying, and excessive self-disclosure.

Several studies have specifically focused on disinhibition in online learning. For example, Galbraith and Jones (2010) asserted the prevalence of what they call “incivility” in online postsecondary education while, based on their experiences as first-time online instructors, Rossi and Hinton (2005) described “ugly” interactions that, they contended, transpire only in virtual learning environments and have “a negative effect” upon learning (p. 14).

Research on the causes of online disinhibition is not conclusive; however, most studies identify the primary contributing factors as anonymity, or the “pseudo-anonymity” conferred by invisibility, and lack of eye contact (Joinson, 2007; Lapidot-Lefler & Barak, 2012; Suler, 2004) – factors related to the essential facelessness of online communications. Johnson (2007) further suggested that, if “anti-social communicative practices are par for the course on the Internet,” it may be because those interacting online have “a diminished sense of responsibility toward other participants” (p. 49) whom they cannot see.

While disinhibition works against ethical, caring relations, so, paradoxically, does its apparent opposite: “pathological politeness” (Garrison, 2011, p. 40). In her study of an online adult education course, Conrad (2002) found that students exhibited not disinhibition but “an *increased* sense of inhibition” (p. 206, emphasis in original) – that is, an excessive “niceness” that had them attending scrupulously, even compulsively, to matters of netiquette in order to avoid conflict. Describing the phenomenon, a student in a study by Stodel, Thompson, and MacDonald (2006) highlighted the resulting banality of much online discussion: “The constant ‘Good work’, ‘Good thought’. What really detracted from the so-called reality of the interactions was this virtual sense of touchy-feely camaraderie. Few people participated in head-shaking, in disagreement, which is what makes a discussion flow” (p. 8). Another student concurred that online “congeniality...can actually stand in the way of ‘straight talk’” (Garrison, 2011, p. 40).

Conrad (2002) regarded extreme politeness largely in positive terms: learners “wanted to behave well online and they did not want to offend other group members” (p. 202). However, it is important to distinguish this kind of online “face work” from ethical relations. In fact, several commentators have contended that the avoidance of conflict – the increasing reluctance of online learners to engage with “the full, messy presence” of face-to-face others (Crawford, 2015, p. 176) – actually undercuts ethical caring. According to Ward and Prosser (2011), as learners increasingly choose “‘anonymous’ and impersonal” online learning as a way of insulating themselves “from the full, and ethically significant, force of each other’s personalities,” they “miss and fail to learn...a passionate commitment to anything or anyone” (pp. 172-173). Crawford (2015) concurred, arguing that “genuine community is possible only among people who are willing to put themselves at risk in this way and *present* themselves... beyond politeness” (p. 187, emphasis in original).

Swan and Shih (2005) observed that “[m]ost studies of social presence have noted the highly democratic nature of online discussion” (p. 118). However, to what extent can true democracy – beyond collegiality and politeness – be realized when individuals seek risk-free, “frictionless” relationships with faceless, homogeneous others in lieu of coming face-to-face with unique, different others? Franklin (as cited in Freeman, 2014) cautioned that “the greatest cost” of using asynchronous technology in teaching and learning “is the non-developed people skills...The skill of cooperation, the skill of tolerance, which are essential skills that develop slowly and painfully, are frequently short-circuited when you can just go back to the solitude of a computer screen” (p. 123). She contended that the development of these social skills depends upon an exposure to difference that is unavailable in faceless online environments, which therefore produce an unhealthy “monoculture of the mind” (p. 166). Franklin compels us to ask: if students cannot see differences, if they are not put in positions

where they have to face each other with openness and vulnerability, to pay attention to each other, to try out ideas, and to negotiate a common ground of understanding, then how can they learn to live together?

Franklin's reflections, as well as the studies on online disinhibition and "niceness," suggest that, as learners negotiate the challenges of relating to faceless others who are experienced as somehow unreal, undeserving of consideration or commitment, online communications and relations veer from excessive politeness to unprecedented incivility, and may fall short when it comes to the kind of give and take that is the basis of ethical relationships, genuine communities, and, indeed, democratic society as a whole.

CONCLUSION

In this position paper, I have argued that, as we busily investigate the pedagogical efficacy of online learning, we fail to give sufficient attention to the ethical implications and import of asynchronous education. Specifically, in focusing on how social presence can be achieved within the parameters of faceless systems, the discourse of online education tends to neglect what is necessarily lost in such environments: the face. Indeed, inherent within the fundamental binary in the research — online / face-to-face — is a tacit disavowal of facelessness, a repudiation of its centrality to the experience of online teaching and learning.

Drawing upon the work of Emmanuel Levinas and Nel Noddings, I have further argued that the face is the basis of caring, ethical relations, and that those relations represent an integral, essential element of education. Therefore, the fact that more and more education transpires within faceless environments has serious ethical implications not only for the nature of human relationships within those environments, but also, more broadly, for the nature and meaning of education, as well as for the social relations and configurations that those educated within faceless systems might produce.

Although my focus has been on interactions and relationships within asynchronous systems, I would discourage readers from concluding that we can eliminate the issue of facelessness by turning to synchronous platforms. Video-streamed faces are often choppy, pixelated, and difficult to read, and my conversations with students and teachers suggest that they still tend to experience challenges perceiving synchronous interactions as being with real people rather than computer screens. Further, as Friesen (2014) pointed out, the face-to-face experience in such systems is compromised — and rendered rather paradoxical — by the fact that it can never be reciprocal, for it is only when the user chooses to look at the camera rather than at the face on the screen that he or she appears to be making eye contact. Ward and Prosser (2011) suggested that, as technology advances, it may be possible for such systems to provide "the essential inter-personal elements of education" (p. 176),

but they added the important caveat that this will only be achieved if we take the time now to fully understand just what those elements entail – and that certainly includes appreciating the important role of the face in building and maintaining teacher-student and student-student relations.

In the meantime, I believe that there is ample reason to question the morality of the rapid, wholesale transfer of teaching and learning to online formats. Rather than continuing to work on strategies for extending social presence, based on the assumption that such courses can be both pedagogically and ethically equivalent to face-to-face experiences, we might instead direct our efforts toward obtaining a better understanding of what the trend means for students and society. At the very least, we can explore ways of preserving as much as possible elements, even if only small, of face-to-face contact within online courses – from incorporating face-to-face orientations and conferences to designing learning activities that encourage students to work with each other in small remote groups.

I began this paper with McLuhan, and it is appropriate that I conclude with his blunt reminder that no technology is neutral: to assert that all that matters is how a technology is used “is the numb stance of the technological idiot” (McLuhan, 1964, p. 26). The learning management system is a case in point. Regardless of how they are used – regardless, in particular, of whether strategies to enhance social presence are implemented – e-learning environments and practices are inherently faceless, and they therefore fundamentally alter the nature and ethical experience of human communication, education, and relation.

NOTES

1. This research, funded by the Social Sciences and Humanities Research Council, was conducted during 2010-2013 in collaboration with Catherine Adams. The study (reported in Rose, 2013; Rose & Adams, 2012, 2014) was based on phenomenological interviews with 17 online learners and 19 online instructors.
2. In this paper, I will use the terms “ethical” and “moral” synonymously. As *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy* (Ethics and morality, 2004) points out, the terms are etymologically identical, both referring to “social regulations that are embedded in cultural and historical traditions governing people’s character and behavior” (para. 2). Since the mid-twentieth century, philosophers have increasingly sought to distinguish between the two terms, but “the value of the distinction is still in dispute” (para. 4) and is unnecessary for the purposes of this paper.

REFERENCES

- Bikowski, D. (2007). Internet relationships: Building learning communities through friendship. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), 131-141.
- Braun, T. (2008). Making a choice: The perceptions and attitudes of online graduate students. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(1), 63-92.
- Clayton, K., Blumberg, F., & Auld, D. P. (2010). The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online component. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 349-364.

- Coleman, P. D. (2012). Ethics, online learning and stakeholder responsibility for a code of conduct in higher education. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 9, 28-34.
- Conrad, D. (2002). Inhibition, integrity, and etiquette among online learners: The art of niceness. *Distance Education*, 23(2), 197-212.
- Cooper, S. (2002). *Technoculture and critical theory: In the service of the machine*. London, United Kingdom: Routledge.
- Crawford, M. B. (2015). *The world beyond your head: On becoming an individual in an age of distraction*. Toronto, ON: Allen Lane.
- Ethics and morality. (2004). In N. Bunnin & J. Yu (Eds.), *The Blackwell dictionary of western philosophy*. Available from http://www.blackwellreference.com.proxy.hil.unb.ca/subscriber/tocnode.html?id=g9781405106795_chunk_g97814051067956_ss1-141
- Freeman, S. J. (Ed.). (2014). *Ursula Franklin speaks: Thoughts and afterthoughts*. Montreal, QC: McGill-Queen's University Press.
- Friesen, N. (2011). *The place of the classroom and the space of the screen: Relational pedagogy and Internet technology*. New York, NY: Peter Lang.
- Friesen, N. (2014). Telepresence and tele-absence: A phenomenology of the (in)visible alien online. *Phenomenology and Practice*, 8(1), 17-31.
- Galbraith, M. W., & Jones, M. S. (2010). Understanding incivility in online teaching. *Journal of Adult Education*, 39(2), 1-10.
- Garrison, D. R. (2011). *Elearning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gaytan, J., & McEwan, B. C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of the self in everyday life*. New York, NY: Anchor.
- Goffman, E. (2007). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. (Original work published 1967)
- Gordon, W. T. (1997). *Marshall McLuhan: Escape into understanding*. Toronto, ON: Stoddart.
- Hand, S. (Ed.). (1989). *The Levinas reader*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11.
- Johnson, L. (2007). Face-interface or the prospect of a virtual ethics. *Ethical Space: The International Journal of Communication Ethics*, 4(1/2), 49-56.
- Johnson, M. (2014). *Morality for humans: Ethical understanding from the perspective of cognitive science*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Johnson, N. F., Macdonald, D., & Brabazon, T. (2008). Rage against the machine? Symbolic violence in e-learning supported tertiary education. *E-Learning and Digital Media*, 5(3), 275-283.
- Joinson, A. N. (2007). Disinhibition and the internet. In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (2nd ed., pp. 75-92). Burlington, MA: Elsevier.
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1059-1067.
- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 434-443.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity*. (A. Lingus, Trans.). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

- Levinas, E. (1998). *Entre nous*. (M. B. Smith & B. Harshav, Trans.). New York, NY: Columbia University Press.
- MacKeogh, K., & Fox, S. (2011). From “here” to “there”: The rocky road to flexibility. In E. Burge, C. C. Gibson, & T. Gibson (Eds.), *Flexible pedagogy, flexible practice: Notes from the trenches of distance education*. Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Maritain, J. (1943). *Education at the crossroads*. New Haven, CN: Yale University Press.
- Marx, G. (2011). Student and instructor perceptions of care in online graduate education. In *Proceedings of the 7th Annual GRASP Symposium* (pp. 99-100). Wichita, KS: Wichita State University.
- McKerlich, R., Riis, M., Anderson, T., & Eastman, B. (2011). Student perceptions of teaching presence, social presence, and cognitive presence in a virtual world. *MERLOT Journal of Online Teaching and Learning*, 7(3), 324-336.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York, NY: McGraw-Hill.
- McShane, K. (2006). *Technologies transforming academics: Academic identity and online teaching* (Unpublished doctoral dissertation). University of Technology, Sydney, Australia.
- Mitchell, S. K., & Shepard, M. (2015). Building social presence through engaging online instructional strategies. In R.D. Wright (Ed.), *Student-teacher interaction in online learning environments* (pp. 133-156). Hershey, PA: IGI Global.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press. (Original work published 1984)
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Peperzak, A. T., Critchley, S., & Bernasconi, R. (Eds.). (1996). *Emmanuel Levinas: Basic philosophical writings*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Ramim, M. M. (2008). Ethics and perceptions in online learning environments. In M. Quigley (Ed.), *Encyclopedia of information ethics and security* (pp. 246-253). Hershey, PA: IGI Global.
- Rose, E. (2013). *Faceless teaching and learning: Sustaining relationality in online courses*. Paper presented at the Society for Teaching and Learning in Higher Education, Cape Breton University, Sydney, NS.
- Rose, E., & Adams, C. (2012). Being-in a learning management system: Online teachers and the ethic of care. In T. Bastiaens & G. Marks (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2012* (pp. 1894-1901). Chesapeake, VA: AACE.
- Rose, E., & Adams, C. (2014). “Will I ever connect with the students?”: Online teaching and the pedagogy of care. *Phenomenology & Practice*, 8(1), 5-16.
- Rossi, D., & Hinton, L. R. (2005). Reflections on practice: Course development and online teaching. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 2(2), 9-19.
- Safstrom, C. A., & Månsson, N. (2004). The limits of socialisation. *Interchange*, 35(3), 353-364.
- Selwyn, N. (2014). *Digital technology and the contemporary university: Degrees of digitization*. London, United Kingdom: Routledge.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London, United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Sitzman, K., & Leners, D. W. (2006). Student perceptions of caring in online baccalaureate education. *Nursing Education Perspectives*, 27(5), 254-259.
- Smart, B. (1996). Facing the body: Goffman, Levinas and the subject of ethics. *Body & Society*, 2(2), 67-78.
- Stodel, E. J., Thompson, T. L., & MacDonald, C. J. (2006). Learners’ perspectives on what is missing from online learning: Interpretations through the community of inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3), 1-24.

- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7(3), 321-326.
- Swan, K., & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115-136.
- Toprak, E., Özkanal, B., Aydin, S., & Kaya, S. (2010). Ethics in e-learning. *The Turkish Journal of Educational Technology*, 9(2), 78-86.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York, NY: Penguin Press.
- Ward, A., & Prosser, B. T. (2011). Reflections on cyberspace as the new "wired world of education." *Journal of Educational Technology and Society*, 14(1), 169-178.
- Xin, C. (2012). A critique of the community of inquiry framework. *International Journal of E-learning and Distance Education*, 26(1). Retrieved from <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/755/1333>
- Zembylas, M., & Vrasidas, C. (2005). Levinas and the "inter-face": The ethical challenge of online education. *Educational Theory*, 55(1), 61-78.

ELLEN ROSE is a professor in the University of New Brunswick's Faculty of Education, where she teaches courses in educational technology and instructional design. Her most recent book is *On Reflection: An Essay on Technology, Education, and the Status of Thought in the Twenty-First Century*. erose@unb.ca

ELLEN ROSE est professeur à la faculté de l'Éducation de l'University of New Brunswick. Elle y donne des cours portant sur les technologies éducationnelles et la conception pédagogique. Son ouvrage le plus récent s'intitule *On Reflection: An Essay on Technology, Education, and the Status of Thought in the Twenty-First Century*. erose@unb.ca

METAPHOR, PARADIGM, AND EDUCATION

STANLEY D. IVIE *Texas Woman's University*

ABSTRACT. Metaphor is a critical tool for thought. Lying at the heart of every systematic body of knowledge are three root metaphors — mechanism, organism, and mind. Historically, schools of philosophy — realism, naturalism, and idealism — have grown up around these metaphors. The root metaphors and their corresponding philosophies provide the paradigms underlying different exemplars of education. To illustrate how metaphors, paradigms, and exemplars all shape educational thought, the works of three educators — Hunter, Piaget, and Bruner — have been selected.

MÉTAPHORE, PARADIGME ET ÉDUCATION

RÉSUMÉ. La métaphore constitue un outil fondamental de la pensée. En effet, trois métaphores dites radicales sont au cœur de chacun des systèmes de connaissances structurés : la métaphore mécanique, la métaphore organique et la métaphore spirituelle. Au cours de l'Histoire, le développement de certaines écoles de philosophie telles que le réalisme, le naturalisme et l'idéalisme s'est fait autour de ces métaphores. Les métaphores radicales et les philosophies qui leur sont associées sont à la base des paradigmes autour desquels s'articulent les différents modèles éducationnels. Les travaux de trois théoriciens de l'éducation — Hunter, Piaget et Bruner — ont été choisis pour illustrer la manière dont les métaphores, les paradigmes et les modèles façonnent la pensée pédagogique.

Jose Ortega y Gasset (1925/1980) tells us, "The metaphor is probably the most fertile power possessed by man" (p. 784). Metaphor adds life and color to language. It expands our imaginations. Lakoff and Johnson (1980) have graphically described the universal appeal of metaphor. They support the thesis that most thought is metaphorical: "Metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action" (p. 3). Metaphor is not merely the language of poetry and religion: "What a piece of work is man"; or "God created the heavens and the earth." Metaphor is intimately interlaced

with the various academic disciplines or paradigms of thought. Philosophy and quantum physics are both haunted by Plato's metaphor of the cave. Psychology and education are equally addicted to the Skinner box. American political and economic thought have kept alive the mechanistic language of the Enlightenment.

Metaphor has been instrumental in shaping the fabric of western thought. Pepper (1972) presented a persuasive case for how root metaphors mold our thinking. There is a simple root metaphor – mechanism, organism, or mind – lying at the heart of every intellectual paradigm: “a world hypothesis is determined by its root metaphor” (p. 96). Root metaphors are useful tools for analyzing abstract systems of ideas. They act as keys for “unlocking the doors of those cognitive closets which constitute the literature of structural hypotheses in philosophy and science” (p. 149). Identifying root metaphors is an essential step in coming to understand paradigms.

Kuhn's (1970) book, *The Structure of Scientific Revolutions*, has become a modern-day classic in the philosophy of science. Kuhn popularized the ideas of paradigms, paradigm shifts, and exemplars. “A paradigm is an accepted model or pattern” of ideas, around which an intellectual community organizes its thinking (p. 23). A paradigm shift occurs whenever an intellectual community rejects a “time-honored scientific theory in favor of another” (p. 6). Exemplars are the relevant examples that make up and help to define the paradigms.

There have been six principal paradigms in the history of western civilization. The first came with Aristotle's synthesis of Greek and classical knowledge. The second was created by St. Thomas Aquinas, who is credited with creating scholasticism. St. Thomas Aquinas' feat was one of fusing together Christian faith and Aristotelian logic. The third was Renaissance humanism, which emulated everything from classical Greece and Rome. The fourth paradigm reflected Newton's Law of Gravity. Newton envisioned the universe as one vast machine, like a perpetual motion clock. Other thinkers of the Enlightenment built their ideas around the same mechanistic paradigm. The fifth paradigm took the form of naturalism, which combined Rousseau's Romanticism with Darwin's evolution. The two paradigms might at first glance appear to be polar opposites; however, in the realm of education, many paradoxes often make for strange bedfellows. The sixth paradigm waited until the 20th century to make its appearance. Einstein's two theories of relativity and Heisenberg's interpretation of the data coming from quantum physics created two radically different views of reality. Relativity painted a picture of a universe governed by natural laws. Quantum mechanics, on the other hand, described the capricious behavior of subatomic particles. Einstein was sufficiently perturbed by Heisenberg's interpretation to cause him to declare: “God does not play dice with the universe.” More recently, Hocking has retorted that not only does God play dice, but sometimes He throws them where they cannot be seen (Boslough, 1989, p. 35).

SCHOOLS OF PHILOSOPHY

Realism

The mechanistic metaphor underscores the philosophy or paradigm known as realism. The realist believes our senses inform us about a real world external to ourselves. Atoms, planets, and stars are all real; they are not illusions or figments of our imaginations. The real world of things exists whether we choose to recognize it or not. Newton did not invent the Law of Gravity; he discovered it. People cannot walk through fire without getting burned, turn water into wine, nor jump over tall buildings in a single bound. “As a physicist,” Weinberg (1992) tells us, “I perceive scientific explanations and laws as things that are what they are and cannot be made up as I go along” (p. 46).

Realism has had a distinguished scholarly history. John Locke, David Hume, and Bertrand Russell were all realists. They believed the most significant feature of the universe was its permanence. Although change occurs, it takes place in accordance with the laws of nature. Realists tend to favor the correspondence theory of truth, which asserts that an idea is true when it corresponds to some external object or event. Einstein is a good example of a scientist who believed in a lawful, deterministic universe. His search for a unified field theory was aimed at showing that underlying the capriciousness of quantum phenomenon there exists an orderly realm of subatomic particles.

Naturalism

The philosophical school of naturalism is based on the root metaphor of organism. Naturalism is one of the oldest continuing themes in western philosophy. It runs back to Thales of Miletus who believed everything was composed of one simple substance, water. Thales is significant because he offered a naturalistic explanation for existence. Naturalists believe nature is all that there is. Mankind is merely one more part of a purely natural world. There is no need to postulate supernatural explanations for events. If a giant earthquake were to sink California into the Pacific Ocean, it would be the result of movement in the tectonic plates and not the wrath of God. Naturalism leans heavily on the scientific method as the only legitimate method for arriving at truth. The foundations for this method were laid by Francis Bacon’s inductive logic, August Comte’s positivism, and Herbert Spencer’s Synthetic Philosophy. Butler (1957) said, “In Bacon, Comte, and Spencer, the rise of the modern scientific spirit is represented” (p. 89).

John Dewey, who is widely regarded as America’s premier philosopher, is a good example of a thoroughgoing naturalist. Dewey based his naturalism on two powerful ideas — Charles Darwin’s theory of evolution and William James’ functional psychology. Darwin likened nature to a living organism whose various parts work together to form an integrated whole. Humans, like plants and animals, must make an organic adaption to their ever-changing environment.

Dewey credited James with furnishing the “one specific philosophical factor which entered into my thinking so as to give it a new direction and quality” (as cited in Campbell, 1995, p. 33). Dewey (1916/1960) accepted James’ functional psychology and expanded it into his theory of instrumentalism. Ideas are not copies of things in the world. They are tools for solving problems. “Mind is not a name for something complete by itself; it is a name for a course of action” (p. 155).

Idealism

Whitehead (1929/1957) once remarked, “The safest general characterization of the European philosophical tradition is that it consists of a series of footnotes to Plato” (p. 53). Plato (380 B.C./1968) was the founder of the philosophy or paradigm known as idealism, which rests squarely on the root metaphor of idea, mind, or soul. Idealists hold that the world we experience with our senses is merely one of appearances. Reality lies behind the world of physical appearances. The key to Plato’s metaphysics is contained in his parable of the cave. Plato (380 B.C./1968) asked us to imagine a group of prisoners who are chained by the neck and the leg inside a cave. All they have ever seen are dancing shadows on the wall, cast by the light of a fire burning outside the entrance to the cave. Finally, one of the prisoners escapes from the cave and emerges into the light of day. At first the prisoner is blinded by the brilliance of the newly discovered world. In time the prisoner comes to see things as they really are. The story of the prisoner is symbolic of the journey of the soul as it seeks to know the absolute Forms (pp. 227-231).

Experimental science, when it emerged into the modern world, aligned itself with realism. Newton’s physics favored such an alliance. Idealism, for a time, became a backroom theory kept alive by philosophers. This picture has now begun to change. The problems encountered by quantum physics and big bang theory suggest that Plato’s philosophy deserves a second look. Afshordi, Mann, and Pourhasan (2014) contended that, “Plato was on to something. We may all be living in a giant cosmic cave, created in the very first moments of existence” (p. 38). The three physicists argued that, “This three-dimensional universe is merely the shadow of a world with *four* spatial dimensions” (p. 38). Our three-dimensional universe may be nothing more than a shell around a *four*-dimensional black hole. New questions, never entertained by Newton, have emerged. “What are dark matter and dark energy, and why do they make up 25 and 70 percent of the universe, respectively” (p. 40)? No one seems to know. The authors conclude by suggesting that if we assume a holographic model for the big bang, it “resolves not only the main puzzles of uniformity and near flatness of standard cosmology without resorting to inflation but also nullifies the damaging effects of the initial singularity” (p. 43). If the universe is merely a hologram, then clearly we are back inside Plato’s cave.

COMPOSITE PHILOSOPHIES

Realism, naturalism, and idealism are all major metaphysical schools of thought. In addition to these philosophies, three composite philosophies have evolved over time (see Figure 1). These philosophies or paradigms – cyborgism, Romanticism, and dualism – combine two of the principal root metaphors. Cyborgism represents a synthesis of realism and naturalism. A cyborg is a person who possesses both mechanical and organic characteristics. Did you hear the one about Disney’s new Pinocchio? He is a regular chip off the old block. Computer chips are found everywhere. Many people would be lost without their cell-phones, iPads or tablets. GPS is the universal traffic cop. Romanticism, on the other hand, combines naturalism and idealism. Many thought-provoking ideas have grown out of this synthesis. Romanticism became a major theme in 19th century literature. It had an equally profound effect on progressive education, which experienced great popularity between the two World Wars. Finally, dualism is a way of believing in realism and idealism at one and the same time. Humans are a prime example of a walking and talking dualistic reality. People are said to have immortal souls (idealism) inside their physical bodies (realism). Most Christians readily accept a dualistic metaphysics.

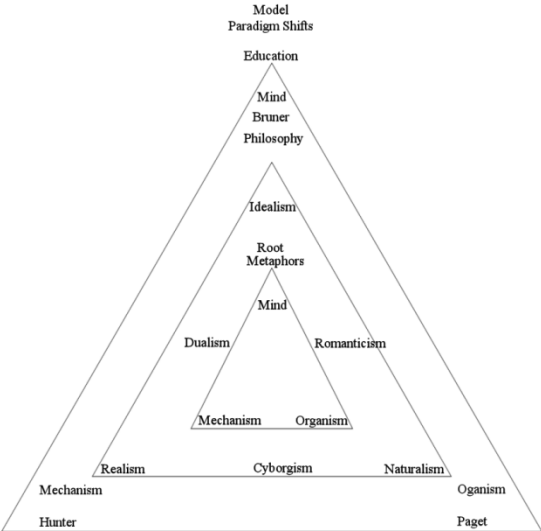


FIGURE 1. *Paradigm shifts*

Cyborgism

Scientists and physicians have not yet been successful in creating The Six Million Dollar Man. They are, however, working on it. Artificial limbs, which are aided by computer chips, are becoming more like biological limbs. Research on artificial intelligence is moving forward at a breakneck pace. If the human body is merely a biophysical machine, then the brain must be a computer. One of the more popular metaphors for thinking about the brain is to see it as an information processing device. "Human information-processing models," McCown, Driscoll, and Roop (1996) informed us, "borrow heavily from the vocabulary of the computer with terms such as input, output, storage systems, capacity, encoding, retrieval, and executive control" (p. 206). There is an inherent danger, however, in carrying the metaphor of the brain as a computer too far. Though we may begin by thinking that the brain is analogous to a computer, we may end by believing it really is a computer. Such an unchecked metaphor has the potential for causing untold damage in classrooms around the world.

It is time, said Markram (2012), we changed the way we study the brain. In the past, we have used a reductionist biological approach – examining individual brain parts, such as neural circuits and molecules – to understand the workings of the brain. Such an approach has fallen far short of taking us to our goal. A new paradigm that utilizes both analysis and synthesis is required. The various parts of the brain must be viewed within a working whole. The Human Brain Project does exactly that: "The key to our approach is to craft the blueprint according to which the brain is built" (Markram, 2012, p. 52). The project is designed to create, "a computer simulation of the 89 billion neurons inside our skull and the 100 trillion connections that wire those cells together" (p. 54). Such a copy of the human brain would allow research on cells and circuits within the brain.

Romanticism

Romanticism combines the naturalism of Francis Bacon with the philosophical idealism of Plato. The workings of the outer world are fused with those of the inner world. The principal figure responsible for accomplishing this new synthesis was Jean J. Rousseau (1712-1778), whose literary genius was one of moving the focus of philosophy away from the head and redirecting it toward the heart. Rousseau was a rebel who rejected the established conventions of his time. He wrote with passion and power, declaring in the *Social Contract*: "Man is born free, and everywhere he is in chains" (Rousseau, 1762/1955, p. 344a). Humans were meant to be free; they were meant to live in accordance with nature. Romantics' love for nature knew no bounds. They believed nature had within itself a mystical spirit of wisdom and goodness. Mankind could tune into this spirit through intuition. Feeling and emotion, not reason, would direct us toward the life of virtue. Thoreau (1854/1951) expressed his reverence for nature when he wrote in *Walden*: "I went to the woods because

I wished to live deliberately, to front only the essential facts of life, to see if I could not learn what it had to teach, and not, when I came to die, discover that I had not lived” (p. 421).

Dualism

Dualism is the wedding of realism and idealism. The person who was most responsible for the consummation of this marriage was the seventeenth century philosopher, Rene Descartes (1596-1650). According to Descartes, the world is composed of two different substances, material and spiritual. Material substances are subject to the laws of science; spiritual substances are ethereal and possess freedom of will. Humanity is a prime example of the two substances coming together. The body is a machine whose soul is the seat of consciousness. “My soul,” Descartes declared, “is not in my body like a pilot in a ship” (as cited in Urmson, 1965, p. 94). Rather, the soul is one with the body. The soul leaves the body when the body dies. Descartes believed the meeting place where the body and the soul came together was in the pineal gland, which had only recently been discovered in his time.

Descartes’ division of the world into two radically different substances, material and spiritual, has never rested easily with realists. Gilbert Ryle’s (1949) book, *The Concept of Mind*, set out to correct the linguistic problems inherent in Descartes dualism. Ryle contended that mind-body dualism is rooted in a misunderstanding of such mental states as willing, thinking, and imagining. Language tricks us into believing mind is an extraordinary substance controlling the body. Ryle referred to this belief as “the dogma of the ghost in the machine” (pp. 15-16). Mental concepts, properly understood, do not refer to ghostly acts but to dispositions to behave in certain ways. The whole dualist problem comes down to a category mistake, which occurs when we represent “the facts of mental life as if they belonged to one logical type of category (or range of types of categories), when they actually belong to another” (p. 16).

EDUCATION

Educational practices reflect their underlying philosophies or paradigms. This is clearly illustrated by the exemplars selected for further study – Hunter, Piaget, and Bruner (see Figure 1). Hunter was a realist who believed the business of education was principally one of helping each new generation of students master the proper subject matter. To accomplish this task, she believed teaching should be grounded in the sciences of psychology, neurology, and sociology. Hunter is best remembered for the instructional system she created outlining seven steps teachers should follow in their classroom presentations. Piaget was a naturalist who believed education was largely a matter of growth from within. The child’s nature should serve as the guiding principle underlying all instruction. Piaget outlined four cognitive stages all children must necessarily

pass through on their way to adult thinking. Bruner was a cognitive psychologist who believed in the primacy of mind. Bruner, Plato, and Kant all believed mind imposes categories and concepts on experience. Bruner encouraged educators to follow the spiral curriculum as a way of introducing students to the structure of knowledge.

Mechanism

Madeline Hunter's educational theories represent the first exemplar. They are in many ways similar to those of J. F. Herbart's, who was a 19th century German philosopher. Herbart greatly admired the scientific accomplishments of Newton. He wished to achieve similar scientific results in the fields of psychology and education. Herbart (as cited in Dunkel, 1969) dreamed of becoming the "Newton of the mind." Though Herbart came to occupy Kant's Chair at Königsberg, he never accomplished for psychology and education what Newton had achieved for physics. He is best remembered for the instructional method that bears his name, Herbartianism (Dunkel, 1969, pp. 51-63).

Hunter (1916-1994) had a long and distinguished career. She held a variety of different positions in the field of education, including principal of the laboratory school and professor of education at UCLA. Hunter (1994) made it her life's work to translate the findings of psychology into the language of public school teachers, who she believed were ill-informed about the cause-effect relationships between teaching and learning. Her writings set out to clarify those relationships. Hunter's steps for effective teaching have been widely used by school districts around the United States.

There has been a long-standing debate in education: Is teaching an art or is it a science? Hunter (1984), like Herbart, came down on the side of science. "Teaching," she maintained, "is one of the last professions to emerge from the stage of 'witch doctoring' and become a profession based on a science of human learning" (p. 169). Why is teaching a science? Hunter's (1988) answer is clear and unequivocal: "We now know many cause-effect relationships in teaching and learning. As a result, we can use those causal relationships to promote student learning in the same way the doctor uses his medical knowledge to promote health" (p. 3).

Hunter (1984) maintained her theory of instruction is based on scientific research. Good teachers, she believes, are made not born: "The science of teaching can be taught and predictably learned by most professionals who are willing to expend the required effort" (p. 170).

Hunter (1988) acknowledged there is an artistic side to teaching: "If your teaching employs only science, you're a technologist. If your 'art' does not have a scientific foundation, you're a promising amateur. You need both art and science to be a master teacher" (p. 879). Art, however, is not where Hunter's interests reside. Art, she insisted, is based on intuition — something we do

not know how to teach. Hunter clearly preferred speaking in scientific terms about teaching. Her writings are filled with technical jargon such as research-based theory, task analysis, input, performance-based objectives, diagnostic procedures, and assessment outcomes.

Hunter (1984) believed educators need to move away from making decisions based on intuition and cookbook recipes. Teaching should be based upon scientific research. Hunter (1984) stated, "Teaching is an applied science derived from research in human learning and human behavior: an applied science that utilizes the findings of psychology, neurology, sociology, and anthropology" (p. 171). She did not reveal how each of these disciplines contributes to the knowledge base underlying teaching, but she assured us research-based theory has now been translated into classroom practice "so we can describe and substantiate much of what is effective in teaching" (Hunter, 1984, p. 174).

Teaching, Hunter (1994) maintained, is the process of making and implementing decisions concerning instruction. All of the teachers' decisions have the aim of increasing the probability of learning: "Of all school factors that promote the students' successful learning, the professional skills of teachers are the most powerful" (Hunter, 1994, p. 151). She insisted it is not who the teacher is as a person that makes the difference in what students learn. The decisive factor in learning is what the teacher does in the classroom. Are lessons presented in a well-organized and cogent manner?

Hunter's approach to instruction was foreshadowed by Herbart's system. Herbart's Five Formal Steps of the Recitation provides a clear example of a realist paradigm operating in the realm of education. Herbart's ideas, however, would not have achieved the notoriety accorded them today if it had not been for his two German disciples, Rein and Ziller. Effective classroom instruction should follow five basic steps: a) *Preparation*: Review what has already been learned; b) *Presentation*: The new information is explained to the students.; c) *Association*: The new information is related to other information already in the mind; d) *Generalization*: A short rule is formulated explaining the operations involved; and e) *Application*: Students are given sufficient practice so the new information becomes habitual. Herbart's method was very popular in the United States at the end of the 19th century (Lucas, 1972, pp. 395-403).

Hunter's (1984) famous Seven Elements (Steps) of Mastery Teaching, building as it does on Herbart's model, is another example of how mechanistic exemplars can work their way into the language of education. A good instructional unit should have the following Seven Elements:

- a. *Anticipatory Set*: A lesson should begin by helping to focus students' attention on the material list.
- b. *Objective and Purpose*: The purpose of a lesson should be clearly stated at the beginning of instruction.
- c. *Input*: This is when the new information is presented to the students. "The teacher," said Hunter (1984), "must have task-analyzed the final objective to identify knowledge and skills that need to be acquired" (p. 176).
- d. *Modeling*: We all learn better when we can see the knowledge or skill applied. Hunter (1984) maintained it is "facilitating for the learners to directly perceive the process or product they are expected to acquire or produce" (p. 176).
- e. *Checking for Understanding*: Teachers need to check to see if students understand the information being presented.
- f. *Guided Practice*: "New information," Hunter (1984) reminds us, "is like wet cement; it can easily be damaged. A mistake at the beginning of learning can have long-lasting consequences that are hard to eradicate" (p. 71).
- g. *Independent Practice*: Students should not be turned loose to practice on their own until the teacher feels sure they know what they are doing.

Toward the end of her career, Hunter (1994) lamented the fact that her lesson design had "unfortunately become a checklist of 'what teachers must do.' This outcome was never intended" (p. 50). However, she continued to advocate its use as an instructional tool. Hunter believed the "deliberate consideration of these seven elements, which can promote effective instruction, constitute the launching pad for planning effective and artistic teaching" (p. 96).

Organism

Jean J. Piaget's (1896-1980) educational theories provide us with a second exemplar. Piaget was a Swiss biologist who became interested in studying the cognitive development of children. Lying at the heart of his theories is an organic metaphor: Life is a process of adapting to an ever-changing environment. Two powerful ideas played a formative role in shaping Piaget's thinking, functional psychology and Rousseau's *Emile*. The influence of functional psychology can be seen in Piaget's belief that children learn by acting upon the world. His indebtedness to Rousseau can be seen in his belief that education must conform to the stages of growth and development children pass through on their way to adulthood.

Piaget (1963), speaking as a biologist, tells us: "Intelligence is an adaptation" (p. 3). Intelligence is an instrument for solving problems and adapting the human organism to its environment. Piaget (1970) viewed intelligence as a creative force in the world. "The essential function of intelligence consists in

understanding and in inventing, in other words, in building up structures by structuring reality” (p. 27). The world in which we find ourselves is largely one of our own making. Reality is shaped and changed through human actions. Intelligence and action go hand-in-hand with one another. Piaget (1970) believed “knowledge is derived from action, not in the sense of simple associative responses, but in the much deeper sense of the assimilation of reality into the necessary and general coordination of action” (pp. 28-29).

Piaget was in many ways the 20th century heir of Rousseau’s doctrines. What Rousseau suggested intuitively in *Emile*, Piaget confirmed empirically in his investigations of children’s cognitive development. It is more than coincidental that Piaget served as one of the Directors of the Jean Jacques Rousseau Institute in Geneva for 54 years. Both thinkers, Rousseau and Piaget, believed education is growth from within. Learning follows an inner timetable of cognitive development that cannot be speeded up through clever instruction. What children need is a non-directive, free-flowing environment in which to find their own way in life.

The centerpiece of Piaget’s theory is the idea of equilibration, which has a dual meaning. Equilibration is the adaptive process by which an individual adjusts to his or her environment. It is also the way in which an individual alters the patterns of his or her thinking. Equilibration, in turn, houses two complementary processes — assimilation and accommodation. Assimilation, according to Piaget and Inhelder (1969), occurs when new “data are treated or modified in such a way as to become incorporated into the structure of the subject” (p. 5). Accommodation, on the other hand, takes place when there is a “modification of the internal schemes to fit reality” (p. 5). If learning takes place in a one-sided way, the system becomes out of balance. Too much assimilation can cause a person to become rigid and inflexible. Too much accommodation can result in a lack of stability or continuity. Adaptive learning, Piaget (1970) maintained, gives rise to a productive “balance between continuous assimilation of things to activity proper and the accommodation of these assimilative schemata to things themselves” (p. 158).

The most popularized aspect of Piaget’s and Inhelder’s (1969) theory is their division of human growth into four stages: sensorimotor (ages birth to 2 years); preoperational (ages 2 to 7 years); concrete operational (ages 7 to 11 years); and formal operational (ages 11 forward). Though some children may enter or exit stages sooner or later than others, they all pass through these same four stages. “Thus the unfolding of the stages may give rise to acceleration or retardation, but their sequence remains constant” (p. 153).

During the first two years of life, the child is in Piaget’s sensorimotor stage of development. Behavior during this period is exceedingly reflexive. The infant can suck, grasp, and cry. It is very much locked into its senses. Cognitive activity during the sensorimotor stage is based on immediate sense experience.

The young child, not having language, has no way of categorizing experience. Through grasping, examining, and moving objects, the child is able to formulate an understanding of the world. The exploration of objects forms the cornerstone for all future learning (Sprinthall, Sprinthall, & Oja, 1998, pp. 115-116).

The preoperational stage covers the years from two to seven. During this period the quality of children's thinking undergoes a marked transformation. Children are no longer locked into their immediate sensory experiences. Their ability to store linguistic information increases dramatically. Learning in this period is predominantly intuitive. Children show little interest in logic. They do not worry about logical problems involving reversibility and conservation (Sprinthall et al., 1998, pp. 117-119).

Preoperational children do not grasp the logic underlying reversibility and conservation problems: 10 pennies, when placed in a long line, are seen as being more than 10 pennies when placed in a short line. Children fail to understand that processes can be turned around and run the other way. Subtraction is merely addition in reverse. The ability to solve reversibility problems is not solely a matter of experience. Children must first arrive at the proper stage of mental development before they are equipped to solve reversibility and conservation problems (Sprinthall et al., 1998, pp. 117-119).

The stage of concrete operations represents another major shift in children's thinking. Whereas preoperational children were dreamers enjoying their fantasies, concrete operational children are intent on making everything hard, fast, and real. Children in this period are very literal-minded. They look upon rules as fixed and frozen. They enjoy activities involving counting, sorting, building, and manipulating. Concrete operational children, however, are not able to apply logic to hypothetical problems (Piaget & Inhelder, 1969, p. 98).

Children who are ages 11 or 12 have arrived at the final stage of intellectual development, formal operations. The structures underlying logical thought are now fully developed. Formal operational children can solve abstract, hypothetical problems. Schools can begin teaching algebra and other abstract disciplines. Children in this stage are able to deduce conclusions from general principles. They can use abstract schemata to solve scientific problems. They are also able to formulate hypotheses based on general principles that can be tested in a logical manner. Formal operational schemata enable children to engage in complex problem-solving such as hypothetical-deductive reasoning, scientific-inductive reasoning, and combination reasoning (Piaget & Inhelder, 1969, p. 144).

Though Piaget wrote extensively about the cognitive development of children, he had very little to say directly about education. What he did say closely paralleled the thoughts of Rousseau. Piaget (1970) quoted Rousseau as saying: "Begin by studying your pupils, for assuredly you do not know them at all" (p. 140).

Education is to be child-centered, taking children from where they are. Piaget credited Rousseau with the insight that “‘each age has its motive force,’ that ‘the child has its own peculiar ways of seeing, of thinking, and of feeling’” (p. 140). Instruction must be fitted to the different stages of cognitive development. Finally, Piaget approved of Rousseau’s “formula of negative education, or the uselessness of any intervention by the teacher” (p. 142).

“I do not intend to teach geometry to Emile,” Rousseau (1762/1979) declared, “it is he who will teach it to me; I will seek the relations, and he will find them” (p. 145). Piaget’s stand on teaching mathematics reflects a similar point of view. “The development of intellectual operations,” Piaget (1977) contended, “proceeds from effective action in the fullest sense” (p. 713). Educators make a grave mistake when they try to teach mathematics at the verbal or abstract level. “Particularly with young pupils, activity with objects is indispensable to the comprehension of arithmetical as well as geometrical relations” (Piaget, 1977, p. 727). The manipulation of objects provides the logical foundation necessary for the solution of mathematical problems.

What is true of learning mathematics is equally true of learning to read. No one has stated the view of readiness better than Rousseau (1762/1979), who said: “At twelve Emile will hardly know what a book is” (p. 116). Reading, prior to the stage of formal operations, does not play an important role in thinking. When children arrive at the stage of formal operations, they have the necessary logical development to use reading as a tool for building cognitive structures. Letter identification is not a necessary step in learning how to identify word meanings. Words do not have any meaning in and of themselves. The reader has to assign meaning to the symbols. Reading comprehension is primarily a matter of the reader anticipating what the words are trying to convey (Wadsworth, 1996, pp. 168-170).

Many educators have noted the importance of play in the growth and development of young children. Rousseau and Piaget were both strong proponents of play. Rousseau’s *Emile* learns virtually everything – science, geography, and music – by engaging in playful activities. Piaget (1970) embraced play with equal enthusiasm: “The child when it plays is developing its perceptions, its intelligence, its impulses toward experiment, its social instincts” (p. 155). Play is a powerful catalyst in the cognitive development of young children, “Whenever anyone can succeed in transforming their first steps in reading, or arithmetic, or spelling into a game, you will see children become passionately absorbed in those occupations” (p. 155). Through play children assimilated reality into themselves: “It is individual thought in its purest form; in its content, it is the unfolding and flowering of the self” (Piaget, 1970, p. 156).

Mind

Jerome S. Bruner (1914-2014) furnished the third exemplar. Bruner was a modern-day Platonist who believed mind was the measure of all things. Bruner's psychology is more than a little reminiscent of Plato's, Berkeley's, and Kant's philosophies. Bruner gained a chance to apply his psychology to the problems of education during the post-Sputnik reforms. In 1959, he was asked by the National Academy of Sciences to chair a summer study group at Woods Hole. The group was composed of scientists, psychologists, and educators. They saw their role as one of launching education into a new era. Bruner was asked to write a report summarizing the findings of the conference. The report was published as *The Process of Education*. The book was quickly acclaimed an educational classic and was translated into 19 foreign languages. The Woods Hole reformers were convinced the trouble with education lay in outdated curricula. "The cure," Bruner (1983) informed us, "was to narrow the gap between knowledge locked up in the university library or the scholar's mind and the fare being taught in schools" (p. 180). One of Bruner's contributions to curriculum reform came in the form of "Man a Course of Study." The project was designed to help fourth, fifth, and sixth grade students explore the meaning of three big questions: (A) What does it mean to be human? (B) How did humans get that way? (C) How can humans become even more human? Bruner (1983) later referred to the project as being "the most moving teaching experience I have ever had" (p. 193).

Knowledge, Bruner (1979) contended, is a model we construct in our heads in order to give meaning and regularity to experience. Reality is never experienced face-to-face. The "real" is always filtered through a mind already programmed with organizing ideas. "We invent concepts such as force in physics, the bond in chemistry, motives in psychology, style in literature as means to the end of comprehension" (Bruner, 1979, p. 120). Mind uses a variety of prosthetic devices as tools for thought. Among these, Bruner (1971) tells us, "are pictorial and diagrammatic conventions as well, theories, myths, modes of reckoning and ordering" (p. 7). Intellectual models are our guiding metaphors, devices for condensing and refining experience. Models permit us to predict and regulate the world around us. "We do the greater part of our work by manipulating our representations or models of reality rather than by acting directly on the world itself" (Bruner, 1971, p. 7).

Bruner (1965) asserted that knowledge has structure. Each academic discipline is composed of a handful of basic ideas that provide the guiding principles around which its body of knowledge is organized. "The basic ideas that lie at the heart of all science and mathematics and the basic themes that give form to life and literature are as simple as they are powerful" (Bruner, 1965, pp. 12-13). Basic ideas permit us to condense factual information into generalized principles. The interesting thing about human perception is not that our senses tell us

so much but that they tell us so little. Mind has the capacity for extrapolating a great deal of information from a few scraps of sense data. Humans are not only able to deal with the information at hand, but they are able to go far beyond the evidence given. “The testimony of the senses,” Bruner (1983) asserted, “seems less like the primary stuff of knowledge than like fodder for testing hypotheses that precede sense data” (p. 66). Mind possesses its own rational powers for sorting and classifying experiences, thus turning physical stimuli into knowledge.

Bruner discarded the educational doctrine of readiness coming from Rousseau and Piaget. Bruner’s (1965) book, *The Process of Education*, replaced it with the proposition that: “Any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development” (p. 33). Readiness, according to Bruner (1965), is nothing more than a half-truth: “One teaches readiness or provides opportunities for its nurture, one does not simply wait for it” (p. 29). By mastering lower-level skills, children can be prepared to advance to higher-level skills. Readiness for Euclidian geometry can be speeded up by teaching intuitive geometry using blocks and other concrete objects. “The task of teaching a subject to a child at any particular age,” Bruner (1973) reminds us, “is one of representing the structure of that subject in terms of the child’s way of viewing things” (p. 413). One of the ways to enhance learning is to organize curricula around cycles of instruction, which reviews and enriches students’ thinking as they move up the spiral.

The structure of knowledge leads quite naturally to the question of memory. How can memory be improved? Unless information is woven into an organized structure, it is quickly forgotten. Bruner (1965) maintained, “An unconnected set of facts has a pitifully short half-life in memory” (p. 31). Integrating ideas into larger patterns of understanding is the most efficient way of enhancing their retention. When facts are tied to their supporting conceptual structure, they are given a permanence they would not otherwise enjoy. The problem with memory, however, is not one of storage. The human mind seems to have storage space for everything. The real problem is one of retrieval. How can we recover information once it has been placed in storage? The key to recovering information is one of organization. If information has been properly coded, there is a greater likelihood it will be recalled.

Few things can call ideas to mind quicker than a colorful metaphor. Metaphor provides a handy way of coding information. Hunter referred to recent learning as *wet concrete*, which needs to be tended to before it hardens in the wrong way. Piaget borrowed Rousseau’s metaphor of *negative education*, letting the children grow up according to nature. Ryle provided us with an equally catchy metaphor, *the ghost in the machine*. The metaphor calls to mind the different opinions surrounding Cartesian dualism. A teacher who subscribes to Piaget’s exemplar will have great difficulty accepting Hunter’s Seven Steps of Effective Teaching.

The problem of coding leads quite naturally to the problem of transfer. How can what is learned in one setting be called up and used in a different setting? Thorndike restricted transfer to cases involving “identical elements” (as cited in Bigge & Shermis, 1999, pp. 21-31). Knowing Latin, for instance, might prove useful in studying Spanish, but it would be of little help in studying Chinese. If the teacher wishes to have information transfer, he or she will have to teach for it directly. Bruner (1965) took a far more charitable view of the problem of transfer: “Massive general transfer can be achieved by appropriate learning, even to the degree that learning properly under optimum conditions leads one to ‘learn how to learn’” (p. 6). By acquiring the structure of a discipline, the individual learns how knowledge is put together. The learner broadens his or her power of understanding. This, in turn, leads to learning how to learn.

Bruner’s name has been closely identified with discovery learning. Discovery methodology encourages the person to play an active role in learning how knowledge is generated. Though he stressed the importance of discovery learning, Bruner (1971) did not rely on it to the exclusion of all other methods of instruction. Schools were created to transmit culture. Discovery may not prove to be the most effective way of teaching every lesson. Bruner (1971) stated, “We had better be cautious in talking about the method of discovery, or discovery as the principal vehicle of education” (p. 69). Children learn to share in the culture not so much through discovery as by learning to imitate adult models. Additionally, discovery is not so much a matter of coming to know what exists in the world as it is a matter of coming to know what is inside our own heads. The greatest discovery we have to make lies tucked away inside our own cognitive structures.

The Socratic Method represents one of the best and most effective tools in the teacher’s toolbox. Skilled teachers have been using it for the past 2,000 years. The method has its roots in a story told by Plato (380 B.C./1956) in the *Meno*. Socrates calls in a slave boy and, through asking him questions, leads the boy to discover the Pythagorean Theorem. No mean feat. The story illustrates Plato’s theory of reminiscence. Learning does not consist of stuffing information into the mind; rather, it is a process of drawing out what is already known. “Seeking and learning are in fact nothing but recalling” (pp. 129-130). Bruner, of course, does not accept Plato’s doctrine that the sum total of knowledge is housed in the soul. Bruner (1966), however, does endorse the Socratic Method as a useful tool for opening students’ minds: “With Socrates, we know somehow that a dialogue can lead people to discover things of great depth and wisdom” (p. 19). Dialogue between the teacher and the student is instrumental for promoting intellectual growth. “Mental growth is in very considerable measure dependent upon . . . a contingent dialogue by agents of the culture” (Bruner, 1966, p. 21).

CONCLUSION

What does all the theoretical discussion about metaphors and paradigms mean for today's educators? Simply this: If we wish to initiate a revolution in education, we should first formulate a new and powerful paradigm. Creating a new paradigm is no mean task, which is why there have been so few paradigm shifts in either science or education. An Einstein doesn't mystically appear like a genie whenever we uncork a bottle. Truly creative thinking is rarely the byproduct of classroom instruction. So how are we to construct a new, dynamic paradigm for the troubled times that seem to lie before us? "Fundamental progress," Whitehead (1966) reminds us, "has to do with the reinterpretation of basic ideas" (p. 346). Suppose we were to construct a super-paradigm — one that was capable of integrating discordant ideas into a new and powerful synthesis? Aristotle created a grand synthesis of all the knowledge in the Greek world. What is to prevent us from doing the same thing? Such a paradigm would combine qualities from all three of the root metaphors as well as the principal philosophical systems. A grand synthesis of today's knowledge would certainly result in one of Kuhn's paradigm shifts, which is exactly the challenge posed to educator by the model presented in the Figure 1. Metaphor, paradigm, and education — all the cards are on the table. Who will help to construct a theory of everything?

REFERENCES

- Afshordi, N., Mann, R. B., & Pourhasan, R. (2014). The black hole at the beginning of time. *Scientific American*, 311(2), 36-43.
- Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers* (6th ed.). New York, NY: Longman.
- Boslough, J. (1989). *Stephen Hawking's universe*. New York, NY: Avon Books.
- Bruner, J. S. (1965). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Bruner, J. S. (1971). *The relevance of education*. New York, NY: Norton.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given*. New York, NY: Norton.
- Bruner, J. S. (1979). *On knowing: Essays of the left hand*. Cambridge, MA: Belknap.
- Bruner, J. S. (1983). *In search of mind: Essays in autobiography*. New York, NY: Harper & Row.
- Butler, J. D. (1957). *Four philosophies: And their practice in education and religion*. New York, NY: Harper & Row.
- Campbell, J. (1995). *Understanding John Dewey: Nature and cooperative intelligence*. Chicago, IL: Open Court.
- Dewey, J. (1960). *Democracy and education*. New York, NY: The Macmillan Company. (Original work published 1916)
- Dunkel, H. B. (1969). *Herbart and education*. New York, NY: Random House.
- Hunter, M. (1984). Knowing, teaching and supervising. In P. L. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 169-192). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hunter, M. (1988). *Mastery teaching*. El Segundo, CA: TIP Publications.

- Hunter, M. (1994). *Enhancing teaching*. New York, NY: Macmillan College.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lucas, C. J. (1972). *Our western educational heritage*. New York, NY: Macmillan.
- Markram, H. (2012). The human brain project. *Scientific American*, 306(6), 50-55.
- McCown, R., Driscoll, M., & Roop, P. G. (1996). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ortega y Gasset, J. (1980). The dehumanization of art. In J. Bartlett (Ed.), *Familiar quotations* (15th ed., p. 784). Boston, MA: Little, Brown & Company. (Original work published 1925)
- Pepper, S. C. (1972). *World hypotheses: A study in evidence* (7th ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Piaget, J. J. (1963). *The origin of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). New York, NY: W. W. Norton.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (D. Coltman, Trans.). New York, NY: Orion Press.
- Piaget, J. (1977). In H. E. Gruber, & J. J. Voneche (Eds.), *The essential Piaget*. New York, NY: Basic Books.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *Psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). New York, NY: Basic Books.
- Plato. (1956). *Meno*. (W. K. C. Guthrie, Trans.). Baltimore, MD: Penguin Books. (Original work published ca. 380 B.C.)
- Plato. (1968). *The republic of Plato* (F. M. Cornford, Trans.). New York, NY: Oxford University. (Original work published ca. 380 B.C.)
- Rousseau, J. J. (1955). The social contract. In J. Bartlett (Ed.), *Familiar quotations* (13th ed. p. 344a). Boston, MA: Little, Brown & Company. (Original work published 1762)
- Rousseau, J. J. (1979). *Emile or on education* (A. Bloom, Trans.). New Haven, CT: Yale University Press. (Original work published 1762)
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York, NY: Barnes & Noble.
- Sprinthall, R. C., Sprinthall, N. A., & Oja, S. N. (1998). *Educational psychology: A developmental approach* (7th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Thoreau, H. D. (1951). Walden. In G. K. Anderson & R. Warnock (Eds.), *The world in literature* (p. 421). New York, NY: Scott, Foresman & Company. (Original work published 1854)
- Urmson, J. O. (Ed.). (1965). *The concise encyclopedia of western philosophy and philosophers*. New York, NY: Hawthorn Books.
- Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development* (5th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Weinberg, S. (1992). *Dreams of a final theory*. New York, NY: Pantheon Books.
- Whitehead, A. N. (1957). *Process and reality*. New York, NY: The Free Press. (Original work published 1929)
- Whitehead, A. N. (1966). In W. H. Auden & L. Kronenberg (Eds.), *The Viking book of Aphorisms* (p. 346). New York, NY: The Viking Press.

STANLEY D. IVIE is Professor Emeritus from Texas Woman's University. He is the author of two books, *Educational Reflections* and *On the Wings of Metaphor*, as well as fifty scholarly articles. His research interests center on how metaphors have shaped education thought and practice. Professor Ivie currently resides on a ranch in Southern Utah, where he designed and built a house and horse barn. stanivie@gmail.com

STANLEY D. IVIE est professeur émérite à la Texas Woman's University. Il est l'auteur de deux ouvrages, *Educational Reflections* et *On the Wings of Metaphor*, en plus d'avoir publié une cinquantaine d'articles scientifiques. Ses intérêts de recherche ciblent la manière dont les métaphores ont façonné la pensée et la pratique pédagogiques. Le professeur Ivie demeure actuellement sur un ranch situé dans le sud de l'Utah, où il a conçu et construit une maison et une écurie. stanivie@gmail.com

CONSTRUCTION DE LA NOTION D'« ÉLÈVE À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS » PAR DE JEUNES ENSEIGNANTS DURANT LEUR PREMIÈRE ANNÉE DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE : DU SENS INDIVIDUEL AU SENS COLLECTIF

ISABELLE NOËL *Haute Ecole pédagogique de Fribourg*

RÉSUMÉ. Cet article montre comment de jeunes enseignants des écoles primaires donnent sens à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers durant leur première année d'enseignement dans une classe comprenant un tel élève. L'analyse de contenu a permis de mettre en évidence trois visions influant sur la manière de travailler avec ces élèves. La prégnance d'une vision individuelle et médicale, clairement de nature à faire obstacle à la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, renvoie au rôle que joue l'environnement scolaire dans l'identification et la construction des difficultés des élèves. L'analyse a également permis de montrer la construction progressive d'un *sens collectif* porté par l'établissement scolaire et/ou les personnes avec qui le jeune enseignant collabore.

YOUNG TEACHERS CONSTRUCTING THE NOTION OF A "STUDENT WITH SPECIAL NEEDS" DURING THEIR FIRST YEAR OF PROFESSIONAL PRACTICE: FROM INDIVIDUAL TO COLLECTIVE MEANING

ABSTRACT. This article demonstrates how young elementary school teachers attribute meaning to the notion of a student with special educational needs during their first year of teaching with such a student in their classroom. A content analysis highlighted three perspectives that influence how teachers work with special needs students. The persisting individual and medical perspective, clearly obstructing the education of students with special needs in a regular classroom, points to the school environment's role in identifying and constructing students' difficulties. The analysis also demonstrated the progressive construction of a *collective meaning* held by the school and/or the persons working in collaboration with the young teachers.

PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE

Un déplacement progressif de centration dans le domaine du handicap

Durant ces 50 dernières années, la question du handicap et des discriminations frappant les personnes handicapées a constitué un objet important de réflexion au niveau international. Les réflexions menées ont notamment contribué à la remise en cause de la notion de handicap (Gillig, 2006 ; Plaisance, 2000), ainsi qu'à l'apparition de nouvelles terminologies (par exemple la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers). De nouvelles classifications ont également vu le jour, à l'image de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, couramment abrégée CIF (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001). Cette classification fait suite à une révision de la CIH (Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, désavantages), traduction française de *l'International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (OMS, 1980). Dans ce cadre-là, on a progressivement assisté à un déplacement des centrations : d'une préoccupation traditionnellement centrée sur la personne considérée comme handicapée dans une approche dite individuelle et médicale, on a évolué vers une centration sur l'interaction entre la personne et son environnement dans le cadre d'une approche biopsychosociale. En d'autres termes, l'accent s'est petit à petit déplacé d'une conception qui faisait du handicap une classe de la nosographie et considérait les personnes comme infirmes ou invalides, vers la notion d'adaptation et de situation de handicap impliquant également l'environnement. Ainsi, Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St-Michel (1998) montraient qu'une situation de handicap devrait être considérée comme étant le résultat d'un processus interactif impliquant deux séries de variables causales : d'une part, les caractéristiques de la personne, c'est-à-dire ses déficiences organiques et fonctionnelles et les éventuelles incapacités qui en découlent et, d'autre part, les caractéristiques physiques et/ou socioculturelles de son environnement. Ce sont les interactions entre ces deux séries de variables causales qui sont susceptibles de créer des obstacles ou au contraire de faciliter la participation sociale de la personne dans les différents milieux qu'elle côtoie. Le modèle biopsychosocial conçoit ainsi le handicap non plus en s'appuyant uniquement sur la dimension pathologique, mais également comme « une expérience située qui trouve son origine dans des conditions particulières d'environnement » (Petitpierre, 2013, p. 20). Dans une telle vision, par leur présence ou leur absence, les caractéristiques contextuelles peuvent soit faire obstacle au fonctionnement d'une personne, à la réalisation de ses tâches et à sa participation sociale, soit en être des facilitateurs.

Ce déplacement progressif de centration a trouvé écho dans les réflexions sur l'intégration scolaire entamées dès les années 1970 dans la plupart des pays industrialisés : d'un paradigme visant l'accueil d'élèves considérés comme handicapés à l'école ordinaire, on est passé progressivement à une préoccu-

pation plus large de prise en compte de la diversité des élèves dans le cadre d'une école qualifiée d'inclusive (Vienneau, 2006). Là aussi, la centration sur l'élève et ses difficultés a fait graduellement place à une vision qui considère également les éléments du contexte comme pouvant faire obstacle ou au contraire faciliter la progression scolaire de tous les élèves, qu'ils aient des besoins éducatifs particuliers reconnus ou non. Cependant, l'ensemble de ce mouvement de pensée n'est ni uniforme ni linéaire et le développement de nouvelles conceptions ne garantit pas l'abandon de schémas de pensée et d'action antérieures. C'est d'ailleurs ce qu'ont montré différents chercheurs dans le cadre d'études menées auprès d'enseignants durant ces dix dernières années, études que nous présentons dans la section suivante.

Représentations des enseignants concernant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et incidences sur les pratiques professionnelles

À l'image de ce qu'ont montré entre autres Ainscow (2005) dans ses recherches menées en Angleterre, Dupriez et Cornet (2006) en Belgique, Strogilos et Tragoulia (2013) en Grèce ou Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold (2013) en contexte canadien, français et suisse, les enseignants restent largement imprégnés d'une vision individuelle et médicale lorsqu'il s'agit de considérer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ceci malgré l'évolution temporelle et l'introduction d'éléments de formation en rapport à la nouvelle vision du handicap dans les instituts de formation des enseignants. Frandji et Rochex (2011) montraient par exemple dans le cadre d'une analyse comparative des politiques d'éducation prioritaire dans huit pays européens des conceptions encore souvent « déficitaristes » de l'élève handicapé ou en difficulté, celui-ci étant considéré comme porteur de l'inadaptation sans que les facteurs contextuels ne soient réellement remis en question. Des constats identiques ont été relayés par Dupriez et Cornet (2006) dans le cadre d'une recherche-action menée auprès des principaux acteurs de cinq établissements scolaires en Belgique : « L'élément le plus marquant, c'est la prégnance dans le discours de beaucoup d'enseignants d'un mode de perception et d'explication des difficultés scolaires en termes de pathologies psychologiques et/ou logopédiques » (p. 108). De plus, l'intégration et l'inclusion scolaires impliquent la présence de spécialistes. Or, comme le rappelaient Cochran-Smith et Dudley-Marling (2012) ou LePage, Nielsen et Fearn (2008), les enseignants spécialisés restent eux aussi largement tributaires de l'approche essentiellement individuelle et médicale constitutive des fondements de la pédagogie spécialisée.

Sans remettre en cause les difficultés que présentent les élèves en question, Dupriez et Cornet (2006) estimaient que le recours à de telles explications « permet d'une part à l'enseignant de quelque peu se dédouaner, mais le met également de facto en situation de dépendance vis-à-vis d'autres professionnels mieux placés pour diagnostiquer et traiter les pathologies mentionnées » (p. 108). De l'avis de Stanovich et Jordan (2003), de telles visions contribuent

à entretenir des attentes basses de la part des enseignants envers ces élèves et les empêchent de se remettre eux-mêmes en question en envisageant diverses actions possibles. En effet, dans le cadre de diverses études conduites durant plusieurs années auprès d'enseignants des degrés primaires au Canada, Stavonich et Jordan (2003) ont montré le lien entre la manière de penser les difficultés des élèves et les actions pédagogiques entreprises :

Teachers who emphasize the pathological and endogenous nature of disability view their responsibilities for the instruction of these students as minimal, and act accordingly. On the other hand, teachers who emphasize the exogenous contributions to learning and learning difficulties express interventionist beliefs. They see themselves as responsible for intervening in these students' learning by designing instructional accommodations and calibrating their instruction to engage their students [Les enseignants considérant les difficultés comme faisant partie intégrante de l'élève voient leur propre responsabilité comme minimale et agissent en fonction. Au contraire, les enseignants privilégiant une vision donnant de l'importance aux facteurs environnementaux face aux difficultés d'apprentissage rencontrées par certains élèves sont davantage portés à agir. Ils se sentent responsables et interviennent de manière à adapter leur enseignement à ces élèves]. (p. 12)

Dans le cadre d'études menées en Suisse, Pelgrims (2011) arrivait aux mêmes constats en montrant que les enseignants qui accordaient de l'importance au contexte interagissaient davantage avec les élèves qui présentent des difficultés sur les enjeux de la tâche et de l'apprentissage. A contrario, lorsque l'enseignant avait tendance à attribuer les difficultés à l'élève ou à des facteurs liés au milieu de vie de celui-ci, il ignorait les facteurs scolaires et par conséquent l'impact de ses propres pratiques sur le développement de l'élève. Dans ces conditions, la recherche d'un diagnostic catégoriel, condition d'accès à l'obtention d'une mesure d'aide dispensée par un spécialiste ou à une orientation en classe spécialisée, semblait constituer une priorité pour l'action. Ainsi, selon qu'ils sont imprégnés d'une vision plus individuelle et médicale ou plus biopsychosociale des difficultés des élèves, les enseignants adoptent des mécanismes d'attributions causales différents qui contribuent à la justification de leurs actions.

Contexte de la recherche et question traitée dans cet article

Cette recherche menée auprès de jeunes enseignants s'inscrit dans le contexte sociopolitique suisse actuel. À la suite de l'acceptation de la réforme de la péréquation financière (RPT) votée par le peuple suisse en 2004, les cantons se sont vus attribuer la responsabilité de l'organisation et du financement du domaine de la pédagogie spécialisée. Pour assurer la coordination entre les cantons dans la mise en place de cette réforme, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a promulgué des principes en vue de créer un cadre commun national pour le domaine de la pédagogie spécialisée. Ces principes se sont matérialisés sous la forme d'un Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) comprenant trois instruments : une terminologie uniforme, des standards de

qualité pour la reconnaissance des prestataires ainsi qu'une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES). Faisant écho aux nombreuses recommandations à caractère international telles que la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994) ou la convention de l'Organisation des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006), un des principes phares de l'Accord intercantonal consiste dans le fait que les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives. De plus, alors que la logique antérieure s'appuyait sur le diagnostic médical d'une déficience organique ou fonctionnelle pour l'octroi d'une mesure de soutien, l'Accord intercantonal demande de prendre en considération également les ressources de l'enfant ainsi que ses contextes de vie et de scolarisation ; il s'agit donc de s'éloigner d'une définition du handicap comme caractéristique de l'enfant et de l'entrevoir plutôt comme le résultat de l'interaction entre des facteurs personnels et contextuels, à l'image de ce qui est recommandé dans la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF, OMS, 2001).

En parallèle de ce mouvement en faveur de l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et du développement d'une école plus inclusive, la formation initiale des enseignants a subi d'importantes modifications depuis le début des années 2000 en Suisse en raison de la mise en place des Hautes Ecoles pédagogiques. Cette évolution a pris son inscription dans un mouvement international de professionnalisation du métier d'enseignant en fonction de réalités sociétales en évolution. Les voies de formation de niveau secondaire se sont vues progressivement remplacées par des formations de niveau tertiaire avec pour toile de fond la perspective d'une amélioration de la formation des enseignants. Suivant les recommandations de la CDIP relatives à la création des Hautes Ecoles pédagogiques – et toujours dans cette logique de professionnalisation – la formation s'est généralement vue restructurée autour d'une logique d'acquisition de compétences professionnelles. La volonté d'introduire des éléments liés à la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les curriculums de formation des enseignants ordinaires semble cependant antérieure à cette transformation puisque, en 1994 déjà, la CDIP publiait le « dossier 27 » consacré à la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants (Büchel et Herren, 1994). Cependant, les initiatives dans ce sens étaient bien souvent dépendantes de la bonne volonté de certains professeurs et/ou instituts de formation, en fonction des contextes locaux. Depuis, la volonté d'inscrire la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants ordinaires s'est clairement affirmée. Nous en voulons pour preuve le rapport du groupe de travail Pédagogie spécialisée de la Conférence suisse des rectrices et recteurs des Hautes Ecoles pédagogiques (COHEP) concernant la place de la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants (COHEP, 2008) ainsi que le cadre commun des HEP roman-

des et de l'Institut de formation des enseignants (IUFE) de Genève pour la formation des enseignants du degré primaire (Faivre, Marro, Vanhulst, Clivaz, et Schneuwly, 2010). Ce cadre commun met d'emblée l'accent sur le fait que « la formation comprend, notamment dès son début, le développement de compétences professionnelles permettant de se préparer, selon les principes d'une école inclusive, aux exigences de l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers » (p. 2).

Les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche ont suivi, dans le cadre de leur formation initiale, un cours de 24 unités consacré aux questions intégratives et inclusives en milieu scolaire. Sans vouloir entrer dans les détails, précisons que l'évolution de la manière de penser le handicap a été présentée et discutée dans le cadre de ce cours et que les formateurs avaient pour base de travail des modèles interactionnistes et systémiques tels que celui de Fougeyrollas et coll. (1998). Sachant qu'ils ont été formés dans une optique qui se voulait orientée vers les nouveaux sens et paradigmes explicités au début de cet article, capter la manière dont de jeunes enseignants thématisent la notion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au terme de leur formation initiale, ainsi que la façon dont ce sens se négocie sur le terrain dès l'insertion professionnelle au contact des différents acteurs revêt un intérêt certain. Ceci devrait notamment permettre de mieux cerner les potentialités et enjeux liés aux formations initiales et continues dans ce domaine. La question traitée dans cet article est la suivante :

Quel sens les jeunes enseignants donnent-ils à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers au sortir de la formation initiale puis durant la première année de pratique professionnelle ? Y a-t-il une évolution concernant la manière de penser cet aspect ? Si oui laquelle et comment s'explique-t-elle ?

METHODOLOGIE

L'approche épistémologique et méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche privilégie la compréhension des significations construites socialement et interprétées par les « acteurs de l'intérieur », ici les jeunes enseignants. À la suite de Maxwell (1999), il s'agit de « comprendre la signification pour la population étudiée des événements, des situations et des actions dans lesquelles elle est impliquée, ainsi que l'analyse qu'elle fait de ses expériences » (p. 42). Pour expliciter le lien entre action et signification, nous nous référons à Crahay (2010) pour qui « une action comprend le comportement physique plus les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui » (p. 36). Ces significations sont donc à chaque fois individuelles : elles concernent un individu particulier et une même action pourra avoir des significations différentes selon les acteurs. Mais ces significations sont également profondément ancrées dans un contexte sociohistorique qui les influence en profondeur (Miles et Huberman, 2003). Considérer le sens donné par

les acteurs dans cette optique revient à prendre appui sur l'interactionnisme symbolique dont Blumer (1986) définit trois grands principes :

- *human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them* [les personnes agissent en fonction de la signification que les choses ont pour elles] ;
- *the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows* [ces significations s'ancrent dans le contexte social dans lequel la personne évolue] ;
- *these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters* [ces significations sont sans cesse réinterprétées et modifiées par la personne en fonction des situations rencontrées] (p. 2).

Dans cette perspective, les significations construites socialement et interprétées par les acteurs prennent une importance aussi grande, voire plus grande que les comportements eux-mêmes.

Afin de capter ces significations, 45 entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) ont été menés auprès de 15 jeunes enseignants primaires fraîchement diplômés d'une Haute Ecole pédagogique en Suisse. Chacun d'entre eux avait dans sa classe au moins un élève à besoins éducatifs particuliers reconnu comme tel par l'institution scolaire (et donc au bénéfice d'une mesure d'aide relevant de la pédagogie spécialisée). La récolte des données a eu lieu en trois temps durant l'année scolaire 2009-2010 : un entretien juste avant ou au tout début de l'année scolaire, un entretien à la fin du premier semestre d'enseignement et un entretien au terme de la première année d'enseignement.

L'analyse des données a été réalisée sur la base du modèle itératif proposé par Miles et Huberman (2003). Les données brutes provenant des entretiens ont tout d'abord été condensées et ordonnées au moyen du logiciel N'Vivo en utilisant un système mixte de création des catégories de codage : certaines catégories proviennent du cadre théorique de la recherche, alors que d'autres se sont révélées de manière inductive, au fur et à mesure de sa progression. Nous avons ensuite conçu progressivement et de manière inductive des manières de représenter certaines régularités, certains mécanismes, certaines séquences liant les phénomènes entre eux, tout en revenant sans cesse aux contenus des entretiens afin de tester les significations proposées et de vérifier que les conclusions émises trouvaient bien leur fondement dans les propos des participants à la recherche. Les différents cas ont ensuite été comparés entre eux aux différents temps de la recherche (temps 1, temps 2, temps 3) et certaines dimensions ont été examinées de manière longitudinale. Alors que nous nous apprêtons à présenter les résultats en lien à la question traitée dans cet article, nous souhaitons préciser que les termes choisis pour décrire les phénomènes en présence se veulent au plus près du sens émanant des discours des participants, ceci en accord avec la démarche inductive qui caractérise cette recherche.

RESULTATS

La majorité des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche parle des besoins éducatifs particuliers ou des spécificités de leurs élèves avant tout en termes de *manque* ou de *déficit*. Cependant, l'analyse rend compte de deux manières d'envisager ce manque : le déficit en tant que caractéristique endogène de l'enfant ou le déficit en tant que processus en train de se construire et impliquant de ce fait davantage l'environnement. Dans le cadre de cette présentation des résultats, nous commençons par décrire et illustrer, par des transcription mot à mot, les caractéristiques liées à ces deux manières d'envisager le déficit, indépendamment du temps de récolte des données (t1, t2 ou t3). Nous montrons ensuite où se situe chaque jeune enseignant, ainsi que l'évolution de sa manière de penser la notion d'élève ayant des besoins éducatifs particuliers durant sa première année d'enseignement (comparaison entre les temps 1, 2 et 3). Pour garantir l'anonymat des élèves et des enseignants impliqués dans la recherche, les prénoms ont été modifiés.

Une vision du déficit en tant que caractéristique endogène de l'enfant

Pour les jeunes enseignants porteurs d'une telle vision, le déficit est vu comme inscrit à l'intérieur de l'individu qui est « marqué » par cette caractéristique. Toutefois, deux visions se dégagent à l'intérieur de ce même groupe de jeunes enseignants : une vision médicale et une vision caritative.

Dans le cadre de la vision médicale, le déficit est d'abord associé à une donnée interne à élève, une donnée fixe et immuable. Ceci implique la mise en évidence de manques et de limites qui conditionnent ce que l'on peut attendre de l'élève quant à ses performances. Porteuse d'une telle vision au temps 1, Laïa s'exprime ainsi :

Pour l'orthographe, au niveau de ce qu'on voit, c'est sûr qu'il y a autant de difficulté chez d'autres élèves de la classe. Après, c'est sûr, ce ne sont pas les mêmes difficultés, parce que ces élèves-là si ils apprennent mieux le français, après ils arriveront à résoudre leurs difficultés, contrairement à B. qui est dyslexique.

Lorsque cette vision prédomine, les jeunes enseignants mettent une grande importance au diagnostic : celui-ci permet de connaître la cause du problème et à partir de là de savoir comment se comporter en rapport à l'étiquette posée sur l'élève. Louise (t2) estime ainsi qu'« à un moment donné, si je ne comprends pas d'où vient le problème, je ne peux pas l'aider, je ne peux pas savoir quoi faire ». Voilà pourquoi les jeunes enseignants porteurs d'une telle vision mettent autant d'importance à la présence du spécialiste dont le rôle consiste selon eux à expliquer et montrer comment il faut faire avec tel ou tel enfant en fonction du trouble dont il souffre. Dans ce sens, l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers est considéré comme essentiellement différent des autres élèves et il s'agit prioritairement de l'aider et de différencier pour lui dans une optique de compensation du déficit, à l'image des propos de

Leslie (t1) : « Je pense que si je savais maintenant la difficulté, je voudrais déjà prévoir différentes activités pour pouvoir dès le départ essayer de pallier ».

D'autres jeunes enseignants considèrent également le déficit en tant que caractéristique endogène de l'enfant, mais c'est une vision caritative et non pas médicale qui domine. Les jeunes enseignants porteurs d'une vision caritative voient d'abord la présence de difficultés ou de besoins éducatifs particuliers comme une condition dont la personne est victime. Il y a une cause dont la personne n'est pas responsable et ceci inspire empathie, compassion voire pitié de la part de l'enseignant. Pour les jeunes enseignants porteurs d'une telle vision, c'est le bien-être de l'élève et son intégration sociale qui priment. Ils insistent sur le fait que l'élève trouve sa place au sein d'un collectif malgré sa différence, à l'image de ce que dit Carole au temps 1 : « Je veux travailler dans le sens que l'enfant se sente bien et s'épanouisse et que ce soit aussi bénéfique pour les camarades ». Sur le plan pédagogique, il s'agit prioritairement de valoriser l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers : la différenciation est centrée sur la relation avec l'élève et passe en priorité par une attitude particulière d'ouverture, d'écoute et d'encouragement de l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers, à l'image de ce que dit Lio au temps 1 : « L'important, c'est tout d'abord des compétences humaines comme le valoriser ou des choses comme ça, qu'il se sente bien au niveau social et puis après on peut partir dans des apprentissages plus scolaires ».

Une vision du déficit en tant que processus en train de se construire et impliquant l'environnement

Pour certains jeunes enseignants ayant participé à cette recherche, les facteurs personnels de l'élève ne sont pas les seuls déterminants de sa situation actuelle et l'environnement comprenant l'école et ses pratiques est également questionné. Ces jeunes enseignants s'interrogent sur leur rôle en tant qu'enseignants dans le processus de production des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. En écho aux visions médicales et caritatives décrites ci-dessus, nous avons choisi de parler de vision environnementale.

Dans le cadre de la vision environnementale, les diagnostics ne sont pas pris à la lettre et ne sont pas considérés comme la clé de tout, à l'image des propos de Samantha (t1) :

Le diagnostic, disons que je ne le considère pas comme acquis. Je ne dis pas que c'est facile de mettre une étiquette sur un enfant. Ils ont sûrement fait un très grand travail. Mais je pense qu'elle a des ressources qui n'ont pas forcément été mises en valeur. Et puis elles sont bien là, alors j'en tiens aussi compte.

Dans le cadre de cette vision, la classe est davantage envisagée dans sa globalité, chaque élève ayant ses spécificités. Il s'agit dès lors de travailler à partir des ressources présentes dans tout l'écosystème, à partir de l'analyse de l'ensemble

des éléments contextuels, afin que tous les élèves atteignent les objectifs. Il ne s'agit donc pas en priorité d'adopter une pédagogie particulière pour l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers. La différenciation s'inscrit dans une philosophie globale qui prend en compte toutes les différences dès le départ, en partenariat avec les spécialistes :

Pour moi, il n'y a pas une pédagogie particulière lorsqu'il y a plusieurs enfants avec des besoins particuliers. Je fais juste des chemins particuliers s'il y a besoin, mais j'en fais toujours en fait parce qu'il y a tout le monde qui est différent, donc je fais toujours pour que tout le monde y trouve son compte. (Samantha, t2)

Vision privilégiée par les jeunes enseignants aux trois temps de la recherche (t1, t2, t3)

Le schéma ci-dessous (voir Figure 1) a été réalisé à partir de l'analyse du sens donné à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers par chaque jeune enseignant à chacun des temps de la recherche. Il rend compte de la position de chaque jeune enseignant aux trois temps de la recherche (t1, t2, t3).

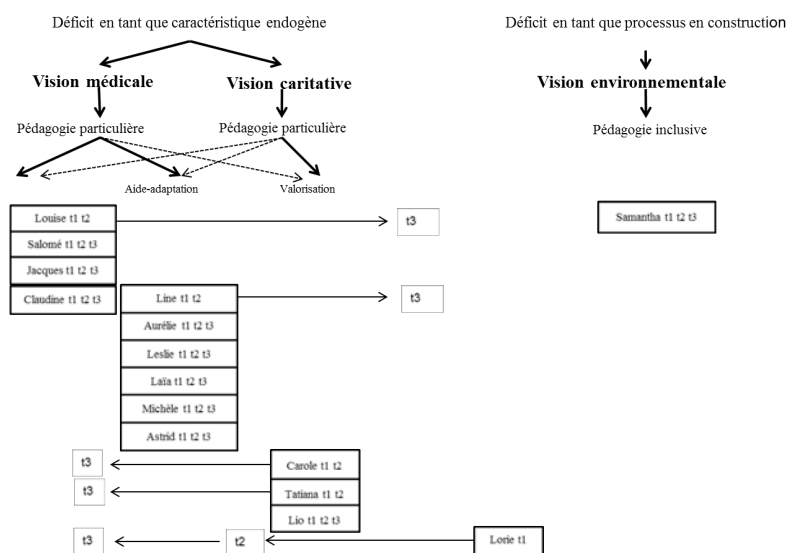


FIGURE 1. Sens donné à la notion de besoins éducatifs particuliers aux trois temps de la recherche

Il est alors possible de constater la prédominance d'une vision du déficit en tant que caractéristique endogène de l'enfant, ceci chez une majorité de jeunes enseignants ayant participé à cette recherche et à tous les temps de la recherche (t1, t2 et t3). En effet, 13 jeunes enseignants sur 15 considèrent les difficultés ou handicaps comme « inscrits à l'intérieur de leurs élèves » qui apparaissent « marqués » par cette caractéristique. Pour 10 jeunes enseignants sur 15, les

visions privilégiées restent identiques durant les 3 temps de la recherche (8 jeunes enseignants conservent une vision médicale, une jeune enseignante conserve une vision caritative et une jeune enseignante, une vision environnementale). Par contre, cinq jeunes enseignants montrent une évolution de leur vision, signifiée dans le schéma par les flèches horizontales : Carole, Lorie et Tatiana cheminent toutes trois d'une vision caritative ou environnementale vers une vision plutôt médicale, tandis que Line et Louise montrent une évolution d'une vision médicale à une vision plus environnementale.

Ces changements peuvent être expliqués par les contextes respectifs de ces jeunes enseignantes. En effet, Carole et Tatiana travaillent dans le même établissement scolaire visiblement marqué par une vision individuelle et médicale des handicaps et difficultés des élèves, ainsi qu'en témoigne Carole au temps 2 :

Quand j'entends les discours de mes collègues... elles ont des discours....
Enfin, nous les jeunes quand on est arrivés, on a été très choquées par leurs discours « De toute façon c'est comme ça, on ne peut rien faire, il faut les mettre en classe spéciale... ».

De son côté, Lorie, témoignant pourtant d'une vision environnementale au sortir de la formation initiale, se sent assez rapidement démunie face à la problématique d'un de ses élèves qu'elle doit gérer seule : elle peine à mettre en place sa vision environnementale de la prise en charge des élèves sans le soutien de collègues ou d'un enseignant spécialisé et se retranche progressivement dans une vision individuelle et médicale des difficultés des élèves, allant jusqu'à invoquer la nécessité de scolariser l'élève en classe spéciale. À l'inverse, Line et Louise ont toutes deux des contextes propices à la collaboration et voient de plus en plus l'impact possible de leurs propres pratiques et ce qu'elles peuvent mettre en place en tant qu'enseignantes et dans le partenariat avec un enseignant spécialisé pour développer une pédagogie qui prend en compte l'ensemble des différences des élèves.

Samantha est la seule jeune enseignante ayant participé à cette recherche qui considère explicitement dès le début de la recherche l'importance des facteurs environnementaux dans la construction des difficultés scolaires et déficits des élèves. Accompagnée d'une enseignante spécialisée porteuse d'une vision identique, Samantha conserve cette vision durant toute la recherche et parvient à mettre en place un contexte d'apprentissage permettant de prendre en compte non seulement les besoins de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers au bénéfice d'une mesure d'aide, mais également ceux de l'ensemble des élèves avec leurs différentes caractéristiques, dans une perspective inclusive :

Les appuis de l'enseignante spécialisée, on fait des groupes, des ateliers, et un des ateliers ils passent chez elle en fait. Mais il y a du coup tous les enfants qui vont passer chez elle, pour pas qu'il y ait toujours le même groupe d'enfants qui ont des difficultés qui soit chez elle et puis ça coupe vite de la classe. Pour chaque activité, on prévoit l'objectif principal, mais différents chemins pour l'atteindre. (Samantha, t2)

Enfin, il est intéressant de noter que les trois jeunes enseignantes porteuses d'une vision caritative (Carole, Tatiana et Lio) et Samantha (unique représentante de la vision environnementale) évoquent toutes les quatre assez longuement dans leurs entretiens respectifs une expérience personnelle en lien au handicap ou aux difficultés scolaires : Carole évoque son propre vécu scolaire d'élève diagnostiquée dyslexique, Lio parle de rencontres marquantes, durant son enfance, avec une amie de la famille dont la fille était sévèrement handicapée et Tatiana se réfère fréquemment à la situation d'un membre de sa famille intégré à l'école ordinaire avec une mesure d'aide de la pédagogie spécialisée, ceci au moment où ont lieu les entretiens de recherche. Quant à Samantha, elle explique son parcours d'élève étiquetée à haut potentiel intellectuel (HPI), étiquette qu'elle a mal vécue en tant qu'enfant. Ces expériences personnelles ont visiblement marqué ces jeunes enseignantes dont les visions diffèrent de celles de la majorité des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche.

DISCUSSION

L'analyse du sens donné à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers par les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche a permis de mettre au jour la prégnance d'une approche individuelle et médicale de leur part : le déficit est d'abord considéré comme une caractéristique individuelle de l'élève porteur de l'inadaptation. La vision médicale largement repérée dans les discours des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche s'apparente à ce que les auteurs qualifient tour à tour d'approche diagnostique (Lavoie et coll., 2013), médicopsychologique (Pelgrims et Cèbe, 2010), naturalisante (Kahn, 2010) ou défectologique (Ebersold et Detraux, 2003). L'ensemble de ces termes renvoie au handicap ou aux difficultés en tant que réalité intrinsèque à l'individu, présageant avant tout d'une limitation de ses possibilités de participation sociale. De manière plus générale, une telle façon de donner du sens à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers a davantage de risque d'aboutir au fait que l'école et les enseignants se désengagent et n'assument pas leur part de responsabilité vis-à-vis de ces élèves. Bien plus, ce phénomène risque de se généraliser à d'autres types d'élèves présentant des difficultés moins importantes qui étaient jusque-là prises en charge par l'école ordinaire. En effet, l'association d'une vision surtout individuelle et médicale de la part des enseignants et d'une offre étendue de services spécialisés sur le terrain risque fort d'aboutir à la croyance que, pour le bien de l'élève, il est préférable de « laisser faire ceux qui savent ». Cependant, dans le cadre de cette recherche, une minorité de jeunes enseignants témoignent d'une approche biopsychosociale où la problématique n'est plus focalisée uniquement sur l'élève, mais concerne aussi la société et les moyens que celle-ci se donne pour promouvoir la reconnaissance et l'autonomie des personnes considérées comme handicapées ou ayant des besoins éducatifs particuliers (Rochat, 2008 ; Vehmas, 2004).

Insufflé par les nouvelles orientations politiques et régulièrement convoqué par la formation, le changement de vision souhaité dans le domaine du handicap peine à gagner du terrain, y compris auprès des jeunes enseignants fraîchement sortis de formation. Dans le cas des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche, la formation initiale dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers n'a visiblement pas réussi à ébranler la vision individuelle et médicale adoptée relativement spontanément par les futurs enseignants (Ford, Pugach et Otis-Wilborn, 2001 ; Jordan, Schwartz et McGhie-Richmond, 2009). Il se pourrait même, ainsi que l'ont déjà montré Hastings, Hewes, Lock et Witting (1996) dans leurs propres études, que la formation ait renforcé cette vision-là, des modules spécialement consacrés aux élèves à besoins éducatifs particuliers risquant d'appuyer l'idée de séparation associée à l'éducation spéciale et d'amener les futurs enseignants à penser que ces élèves « spéciaux » seront mieux pris en charge par des spécialistes. Un premier enjeu au niveau de la formation dans ce domaine relève donc assurément de l'articulation entre la formation à la prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers et les différents domaines et disciplines au sein même des formations d'enseignants. Ainsi, Rodrigues (2009) ou la COHEP (2008) proposent que le principe d'intégration soit considéré et travaillé de manière transversale et qu'il apparaisse clairement dans le cadre de la didactique générale et des didactiques disciplinaires. Dans ce sens, il ne s'agirait plus d'articuler les didactiques autour d'un élève fictif moyen comme point de référence, mais d'aller vers une didactique qui situerait clairement le processus d'apprentissage individuel en son centre (Lavoie et coll., 2013). Kearns et Shevlin (2006) questionnent également les modalités de formation possibles entre une approche disciplinaire qui traite séparément de la question des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et une approche radicalement transversale où l'on travaillerait en équipes interdisciplinaires et où tout le programme habituel serait imprégné de la thématique de la présence des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. De l'avis de Schneider (2009), une telle piste augmenterait l'efficacité de la formation dès lors qu'« un maximum de formateurs et d'enseignants chercheurs, psychologues, sociologues, didacticiens se sentent concernés par la question de l'éducation inclusive » (p. 209). Les résultats de cette recherche semblent en tout cas plaider pour une transversalité accrue de la question de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, dans une approche qui remet en question le contexte et ne met pas uniquement l'accent sur les actions spécifiques en lien à la prise en charge de ces élèves.

À la suite de Jordan et coll. (2009), Lawson, Norwich et Nash (2013) ou Pearson (2009), les résultats de cette recherche montrent également que les jeunes enseignants ont tendance à accorder leur vision des difficultés et handicaps des élèves à celle des établissements scolaires qu'ils fréquentent. On assiste alors au passage du sens individuel donné à la notion d'élève à besoins éducatifs

particuliers à une forme de « sens collectif ». En effet, il est maintenant établi que les futurs et jeunes enseignants accordent beaucoup d'importance et de crédit au terrain, via les stages ou la période d'insertion professionnelle (voir notamment la recension d'écrits sur l'insertion professionnelle effectuée par Bourque et coll., 2007). Dans une étude récente menée en Angleterre auprès de 32 jeunes enseignants provenant de six universités et effectuant une formation post-grade dans 18 écoles différentes au terme de la formation initiale, Lawson et coll. (2013) arrivent à la conclusion que la formation à l'université a un impact très relatif face à la force du terrain. Ceci fait dire à McIntyre (2009) que « *whatever is achieved in the university, the teaching practices and attitudes that student-teachers usually learn to adopt are those currently dominant in the schools* » (p. 602). Une chose est sûre, c'est le terrain qui constitue le terreau des pratiques. Dans ce sens, il apparaît capital de soutenir et accompagner les établissements scolaires dans leur manière de penser et mettre en œuvre la gestion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et plus largement la gestion de la diversité des élèves, ainsi que le soulignent Ramel et Bonvin (2014). En effet, le passage souhaité d'une approche individuelle et médicale du handicap et des difficultés présentées par certains élèves à une approche biopsychosociale implique de cheminer de l'idée de rééducation à celle d'accessibilité. Apparue dans un contexte sociohistorique complexe, l'articulation entre ces deux approches n'implique pas que l'une se soit substituée à l'autre, bien au contraire. La question du sens ne semble ainsi pas pouvoir être traitée séparément de l'histoire collective du moment que, comme l'affirme Plaisance (2009), « l'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés ou en grande difficulté est fondamentalement une histoire de séparation par rapport aux circuits réguliers de l'éducation » (p. 13). L'histoire collective est là, toujours présente et ancrée, et les résultats de cette recherche en témoignent à leur manière. Cheminer de l'idée de rééducation à celle d'accessibilité demande de réinterroger fondamentalement les pratiques. À côté de l'histoire collective, cette recherche met en exergue la présence de l'histoire individuelle en tant que catalyseur puissant de la manière de penser des jeunes enseignants. Ainsi, les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche et possèdent un vécu personnel en rapport au handicap, à l'étiquetage ou aux difficultés scolaires abordent les choses différemment : une vision plutôt caritative lorsque le handicap ou les difficultés scolaires ont frappé à leur propre porte ou à celle d'un proche, une vision plus biopsychosociale lorsque l'étiquette posée sur soi n'a pas été bien vécue comme dans le cas de Samantha.

CONCLUSION

Cet article porte sur le sens donné par de jeunes enseignants à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle. L'analyse des entretiens a permis de montrer que la majorité des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche privilégient encore une

vision individuelle et médicale de la notion de besoins éducatifs particuliers et qu'il se trouve peu de jeunes enseignants ayant développé ou développant dans le cours de leur première année de pratique professionnelle une vision biopsychosociale conscientisant également l'importance des facteurs environnementaux. De nombreux élèves se voient ainsi progressivement désignés et construits comme en difficulté, sans que l'environnement et les pratiques enseignantes elles-mêmes ne soient réellement remis en question. Ces résultats doivent interpeller les instituts de formation des enseignants et plaident pour un travail accru sur le sens donné aux notions de handicap, de besoins éducatifs particuliers et plus largement de difficultés des élèves en formation initiale. Le sens ainsi que la responsabilité du système et du contexte dans la construction des difficultés des élèves nécessitent d'être véritablement interrogés, questionnés et mis au centre du processus de formation dans ce domaine. Afin de mieux comprendre, suivre et documenter cette construction de sens en formation initiale, notamment dans son articulation avec les pratiques de stage, des recherches longitudinales semblent actuellement nécessaires. Ceci dit, ce travail sur le sens nécessite d'être poursuivi sur le terrain, dès la période d'insertion professionnelle. En effet, cette recherche a permis de montrer que, durant leur première année de pratique professionnelle, la plupart des jeunes enseignants se sont vus confirmés dans leur vision individuelle et médicale des handicaps et difficultés présentés par les élèves, approche qui fait clairement obstacle aux projets intégratifs, voire inclusifs voulus par les textes internationaux et intentions politiques. De plus, lorsqu'une évolution dans la manière de donner du sens à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers et à sa prise en charge au sein de l'école ordinaire était visible, elle apparaissait étroitement liée aux normes de l'établissement scolaire et des partenaires du jeune enseignant. Il est donc totalement illusoire d'espérer insuffler une innovation, un changement de vision et de pratiques sur le terrain essentiellement par le biais de la formation initiale. Continuer d'interroger et de travailler sur le sens dans le cadre des dispositifs d'introduction à la profession et de formation continue apparaît dès lors comme une priorité dans un domaine où le sens construit individuellement et collectivement possède un ancrage fort dans une vision individuelle et médicale des difficultés des élèves en général.

REFERENCES

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 11-33.
- Büchel, F., et Herren, P. (1994). *Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants* (Rapport n°. 27). Berne, Suisse : CDIP.

CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne, Suisse : CDIP.

Cochran-Smith, M. et Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237-244.

COHEP (2008). *Analyse et recommandations : la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berne, Suisse : COHEP.

Crahay, M. (2010). Qualitatif-quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative dans les recherches en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 33-52). Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.

Dupriez, V. et Cornet, J. (2006). Entre égalité et distinction : représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 101-113.

Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2003). Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux. Dans G. Pelgrims et G. Chatelanaat (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégration* (p. 77-92). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Faivre, J.-P., Marro, P., Vanhulst, G., Clivaz, P. et Schneuwly, B. (2010). *Cadre commun des HEP romandes et de l'IUFE pour la formation des enseignantes et enseignants du degré primaire*. Repéré à http://www.hepfr.ch/sites/default/files/cadre_commun_13.09.2010_0.pdf

Ford, A., Pugach, M. et Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: What's reasonable at the preservice level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275-285.

Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Québec, QC : Réseau international sur le Processus de production du handicap.

Frاندji, D. et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation et formations*, 80, 95-108.

Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36(4), 119-125.

Hastings, R., Hewes, A., Lock, S. et Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe difficulties? *British Journal of Special Education*, 23(3), 139-144.

Jordan, A., Schwartz, E. et McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Armand Colin.

Kearns, H. et Shevlin, M. (2006). Initial teacher preparation for special educational needs: Policy and practice in the north and south of Ireland. *Teacher Development*, 10(1), 25-42.

Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladié, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101.

Lawson, H., Norwich, B. et Nash, T. (2013). What trainees in England learn about teaching pupils with special educational needs / disabilities in their school-based work: The contribution of planned activities in one-year initial training courses. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 136-155.

LePage, P., Nielsen, S. et Fearn, E. (2008). Charting the dispositional knowledge of beginning teachers in special education. *Teacher Education and Special Education*, 31(2), 77-92.

Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg, Suisse : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.

McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 602-608.

- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Genève, Suisse : OMS.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève, Suisse : OMS.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Repéré à <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris, France : UNESCO.
- Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construction of special educational needs and/or disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 559-568.
- Pelgrims, G. (2011). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? *Actes du 82ème séminaire de la CRoTCES (Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire)*, 27-30 septembre 2011, Bienne-Macolin. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>
- Pelgrims, G. et Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 111-135). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Petitpierre, G. (2013). Accès aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée en Suisse. L'influence de la CIF sur la procédure et les critères d'éligibilité. *Alter – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(1), 20-31.
- Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. Dans M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou intégration ?* (p. 15-29). Paris, France : PUF.
- Plaisance, E. (2009). Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11-40.
- Ramel, S. et Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12.
- Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Berne, Suisse : Confédération suisse, Département fédéral de l'intérieur (DFI), Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH).
- Rodrigues, D. (2009). Développer l'éducation inclusive : les dimensions de la formation professionnelle des enseignants au Portugal. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série n°5*, 193-203.
- Schneider, C. (2009). Comment former à l'éducation inclusive : la formation des enseignants en Nouvelle-Ecosse au Canada. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série n°5*, 205-209.
- Stanovich, P. et Jordan, A. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-14.
- Strogilos, V. et Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.
- Vehmas, S. (2004). Ethical analysis of the concept of disability. *Mental Retardation*, 42(3), 209-222.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 8-32). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

ISABELLE NOËL est professeure à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg en Suisse. Elle développe ses recherches dans le cadre de l'Unité de recherche Inégalités, diversité et système scolaire (IDIS) de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg et du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Ses travaux portent principalement sur la gestion de la diversité des élèves par le système scolaire et les enseignants ainsi que sur la formation des futurs enseignants à des pratiques soutenant l'inclusion scolaire. noeli@edufr.ch

ISABELLE NOËL is professor at the Haute Ecole pédagogique of Fribourg, Switzerland. She conducts her research through the Inequalities, Diversity and School Systems (IDIS) Research Unit at the Haute École pédagogique of Fribourg and the International Laboratory on Inclusive Education (LISIS). Her work focuses mainly on the management of student diversity by teachers and the school system and on the training of future teachers in practices that support inclusive education. noeli@edufr.ch

AN EXPLORATORY CASE STUDY OF ONE EARLY CAREER TEACHER'S EVOLVING TEACHING PRACTICE IN NORTHERN CANADA

ANNE MURRAY-ORR & JENNIFER MITTON-KUKNER *St. Francis Xavier University*

ABSTRACT. This paper focuses upon the case of one early career teacher, Don, a participant in a longitudinal study examining the transfer of learning about literacy practices from pre-service teacher education to the classrooms of secondary content area teachers. We followed Don from his B. Ed. program into his first two years of teaching in an Indigenous community in northern Canada, with a focus on how his pedagogical content knowledge and his culturally relevant pedagogical practices developed. This case traces Don's journey from his goals and plans at the end of his teacher education program, through his feelings of uncertainty near the end of his first year of teaching, to his growing confidence in his second year of teaching.

ÉTUDE DE CAS EXPLORATOIRE SUR UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE EN PLEINE ÉVOLUTION CHEZ LES ENSEIGNANTS EN DÉBUT DE CARRIÈRE DANS LE NORD CANADIEN

RÉSUMÉ. Cet article s'intéresse au parcours de Don, un enseignant en début de carrière et participant d'une étude longitudinale examinant le transfert des apprentissages en termes de pratiques en alphabétisation, de la formation des futurs enseignants à l'enseignement d'un contenu pédagogique en classe de secondaire. Nous avons suivi le parcours de Don dès son programme de baccalauréat en éducation et pendant ses deux premières années d'enseignement au sein d'une communauté autochtone du Nord canadien. Nous nous intéressons particulièrement à ses connaissances pédagogiques liées au contenu et aux pratiques pédagogiques culturellement pertinentes qu'il a développées. Cette étude de cas explore l'aventure de Don, de ses buts et objectifs à la fin de son programme de formation en enseignement, en passant par l'insécurité ressentie vers la fin de sa première année de pratique jusqu'à une confiance grandissante au cours de sa deuxième année d'enseignement.

There is considerable interest in understanding more about how pre-service teachers (PSTs) grow and change as they move from teacher education programs into their first years of teaching (Beck & Kosnick, 2014; Cochran-Smith et al., 2012; Caudle & Moran, 2012; Grossman et al., 2000; Jones & Enriquez,

2009). We conducted a longitudinal study from 2012 to 2016 examining the transfer of learning about literacy practices from a preservice teacher education program to the secondary classrooms of early career teachers (ECTs). Emerging from this study and our observations on the influence of our teacher education program intersecting with the new teaching contexts of ECTs, we explore how one ECT, Don,¹ described his teaching practice as he made the transition from a Bachelor of Education (B. Ed.) program² in Atlantic Canada to the first years of teaching in an Indigenous community in northern Canada. The purpose of this paper is to highlight the possibilities of paying attention to the particularities of individual cases of ECTs, and suggest implications for teacher education programs that have PSTs who go on to teach in northern Indigenous communities.

RE-THINKING TEACHER EDUCATION PROGRAMS FOR ECTS TEACHING IN INDIGENOUS COMMUNITIES

The authors work in a teacher education program that has deliberately focused its efforts to develop PSTs' critical consciousness in ways that are mindful of and committed to understanding the complex social conditions of the communities in which they will teach. Equity and social justice comprise one of the four program themes, embedding an examination of cultural diversity, anti-racism, Indigeneity, white privilege, gender, and poverty into key required courses and field experiences. Students are asked to examine their own privilege and to consider who is and who is not well served by the current education system, and to design learning experiences that redress marginalization (Olson, 2008). Over half of the faculty members who are part of this program have had significant teaching experiences alongside Indigenous peoples, and others have worked in cross cultural situations of high poverty and / or cultural diversity.

We conceptualize reconciliation, drawing upon the principles outlined by the Truth and Reconciliation Commission, as a responsibility to "sustained public education and dialogue, including youth engagement, about the history and legacy of residential schools, Treaties, and Aboriginal rights, as well as the historical and contemporary contributions of Aboriginal peoples to Canadian society" (Truth and Reconciliation Commission, 2015b, p. 3-4). With many faculty members committed to notions of reconciliation and decolonization of schools, Indigenous and non-Indigenous B. Ed. students learn about the oppression experienced by Indigenous peoples and have opportunities to think about how to infuse Indigenous knowledge, treaty education, and other decolonizing actions into their teaching as part of their teacher development.

ECTS IN NORTHERN INDIGENOUS COMMUNITIES: A REVIEW OF THE LITERATURE

This review of the literature has two main sections; one highlights relevant aspects of the vast literature on the transition from teacher education programs to first years of teaching for (mainly southern, urban) ECTs, and the second examines the literature for findings related to teacher education and ECTs in remote Canadian and Indigenous communities.

ECTs' development of teaching practices

ECTs find that learning about the contexts of their schools is one of the biggest issues they face, especially when that context is very different from their own school experiences. McCormack, Gore and Thomas (2006) asked first year teachers to keep a journal, and found they wrote extensively about the context of their schools. One teacher stated, "Nothing I did at uni[versity] prepared me for this!" (p. 103), and the theme of feeling overwhelmed by the unfamiliarity of the new context is commonly reported by ECTs (Thomas & McCormack, 2002, as cited in McCormack, Gore, & Thomas, 2006).

There has been considerable research into ECTs' practices and how preservice teacher education program can best meet the needs of soon-to-be ECTs (Cochran-Smith et al., 2012; Darling-Hammond, 2006, 2012; Flores & Day, 2006). Many have noted that time is a factor in teachers' professional development as teaching is a multifaceted undertaking. "Learning to teach, as Feiman-Nemser (2001) suggested, requires pulling together strands of understandings and skills" (Wood, Jilk, & Paine, 2012, p. 2), a complex task that highlights the need for strong knowledge of content and pedagogy, as well as pedagogical content knowledge (PCK, Shulman, 1986). Grossman et al. (2000) found that ECTs actually increase and refine their use of pedagogical tools learned in teacher education programs after their first year of teaching, rather than simply discarding those tools, as is sometimes suggested. Their work indicates the importance of determining what capacities are the most important to develop in teacher education programs and how best to develop them. DeAngelis, Wall and Che (2013) noted the "complex interplay...between preservice preparation and mentoring and induction support" (p. 353) and its impact on ECTs' career decisions.

McCormack, Gore, and Thomas (2006) noted that first year ECTs in their study "continued to find enacting a beginning repertoire based on the pedagogies learned and modeled in their teacher education challenging" (p. 110). Barnatt et al. (2016) identified two sets of factors in their review of the literature regarding ECTs' decision-making: "[1] those involving teachers' expectations about teaching practice and their subsequent sense of efficacy and emotional well-being...and [2] those that allow novice teacher to exhibit agency and...[to] persevere" (p. 9). Barnatt et al. (2016) found the ECTs in their study all encountered "disequilibrium" (p. 25) in their school contexts, and that the

varying degrees of sense of agency each teacher felt were critical to the response each made. In other words, “the interplay between a teacher’s identity and agency was key” (p. 25).

While this literature is helpful for understanding how teacher education programs can support PSTs in becoming ready to teach in a general sense, it is silent on the topic of ECTs in northern Indigenous communities. There is a gap in this literature regarding the rich, beautiful, inspiring, and distinct strengths that these communities offer to ECTs in terms of becoming teachers who derive a sense of community and meaning from their practice. There is also a gap regarding the challenging situations in which non-Indigenous ECTs confront complex issues such as poverty, cultural differences, and geographic isolation in remote northern Indigenous communities in Canada. The following section addresses the literature on this critical topic for Canadian teacher education programs.

ECTs in northern Canadian Indigenous communities: Lessons for teacher educators. There is a long history of non-Indigenous ECTs in Canada heading north to teach, often for just a few years before moving to a larger, more southern community. Many feel “overwhelmed and underprepared” (Harper, 2000, p. 153). A large study critiquing the Ontario Ministry of Education’s Aboriginal Education policies (Cherubini, Hodson, Manley-Casimir, & Muir, 2010) found there is a crisis in education of Aboriginal students in Ontario, Canada’s largest province. The crisis is described as multi-faceted but one feature salient for this paper is the lack of appropriate knowledge and background new teachers bring to schools in Aboriginal communities. Cherubini et al. (2010) cite Ladson-Billings’ (2006) call for teachers to gain “culturally relevant academic knowledge to address the cultural capital of all students” (p. 334), and they link this call firmly with teacher education:

Without a profound investment in the re-education of in-service teachers and pre-service teacher candidates, the predominant experience of Aboriginal children will effectively undermine their respective communities who are actively engaged in building their children’s capacity to be self-determining. (Cherubini et al., 2010, p. 330)

There are examples of teacher education programs that are making this investment. Ladson-Billings (2014) described how she has developed courses which include culturally relevant pedagogical strategies and a “sociopolitical edge” (p. 80) to engage PSTs in gaining knowledge and understanding of African American, Latino, and immigrant cultures, along with relevant approaches for teaching in schools with children from these populations. We note a lack of Canadian articles or other publications describing how teacher education programs are incorporating mandatory Indigenous courses and other strategies, and hope to see this gap addressed.

The imperative for teachers in Indigenous schools to be highly knowledgeable and skilled in culturally relevant pedagogical practices and choices of materials involves the need to infuse teaching practices with Indigenous knowledge (Battiste, 2002, 2013). Wiltse (2015) urged a “consideration of how Aboriginal students’ “funds of knowledge” (Moll, Amanti, Neff, & González, 1992) from home and community networks can be utilized to reshape school literacy practices” (p. 61). A funds of knowledge approach invites a wider range of texts and literacy practices, “acknowledg[ing] that minority children, like their majority classmates, have participated in social practices in their families and communities, and it urges schools and teachers to connect school learning to children’s out-of-school learning” (Marshall & Toohey, 2010, as cited in Wiltse, 2015, p. 61).

Wotherspoon (2006) noted that cultural relevance in terms of pedagogies and materials might not be sufficient: “For any teacher working in an Aboriginal community context, there are strong pressures to transform their actions well beyond the simple introduction of curricular materials and pedagogical styles deemed appropriate for Aboriginal learners” (p. 677). We agree with Wotherspoon that more is needed than appropriate reading materials, for example, and also with Berger (2007), who found that good intentions and caring about one’s students are not enough. While these are important, they must be underpinned by an awareness of why change is needed, and what more is needed. “The development of a socio-political consciousness is vital” (Aylward, 2007, p. 3) in order that ECTs (and all teachers) avoid reproducing the same colonizing forms of schooling that have existed for hundreds of years. Interrupting the discourse that reifies the school system’s foundation of Eurocentric curricular knowledge is challenging but important work. In our B. Ed. program, we see the challenges of this work each day. Staying with it, whether as a teacher educator in a program such as ours, or as an ECT in a northern community, calls for particular qualities of perseverance and flexibility. Berger (2007) suggested, “A high level of commitment, but also reflection, growth, advocacy, and collaboration with Inuit [and other Indigenous communities], is needed” (p. 1).

Wotherspoon (2006) advocated, “teachers must negotiate the difficult terrain that interconnects the often disparate and multifaceted worlds of school, economic requirements, and social experiences” (p. 676). This presents a challenging negotiation for ECTs in the context of communities that have endured struggles with colonization and racism, and in which schools are often seen as sites of change for next generations. One way forward is suggested by Aylward (2007), who highlighted the importance of place in her discussion of the Nunavut education system, suggesting that “educators and policy makers deliberat[e] upon constructions of place as they collide with constructions of culture” (p. 6). Recognizing place as a central organizing feature of curriculum is one potential outcome of developing the socio-political consciousness Aylward calls for. Teacher education can play a role in promoting this perspective among PSTs.

One of the 94 calls to action of the Truth and Reconciliation Commission (TRC) of Canada (2015a) is that education should be recognized as a site of reconciliation. To better prepare ECTs for teaching in northern Indigenous communities, teacher education needs to rethink coursework and field experiences in B. Ed. programs, with an emphasis on preparing individuals for specific schools and communities, and the possibility of requiring additional qualifications for new teachers in northern Canada, perhaps in the form of community-led initiatives (Harper, 2000). Another response to this call to action is for faculties of education to work in long-term partnerships with Indigenous communities to support community members to obtain B. Ed. and M. Ed. credentials to work in their home communities (Murray-Orr & Tompkins, 2013; Burleigh, 2016). Teacher education programs must also work to “better address Aboriginal issues in education and better prepare non-Indigenous teachers for work outside of southern urban centers...by facilitat[ing] the integration of Aboriginal perspectives across the curriculum” (Burleigh, 2016, p. 88). With these important recommendations in mind, we investigated the experiences of one ECT in a northern Indigenous community, with the goal of finding new ways to engage in rethinking B. Ed. programs.

THEORETICAL FRAMEWORK

Given the larger framework of our inquiry into the developing PCK of early career content area teachers as they move from the supports of their pre-service teacher education programs into the contexts of schools and full time teaching, we draw upon Shulman’s (1986) conceptualization of PCK to support our understanding of an ECT’s growth in a northern Indigenous Canadian school setting. PCK, according to Shulman, is understood as one of three kinds of teacher knowledge, the other two being content knowledge and curriculum knowledge. For Shulman, PCK is a consciousness of forms, or methods, of representation that are best matched for the teaching and learning of content within subject areas.

Of particular importance to our inquiry is our attempt to better understand, and document, how the knowledge of ECTs grows by paying attention to their emphasis on how they teach in response to the particularities of the learners they teach within specific settings. While we acknowledge that teacher knowledge, including PCK, grows over time as teachers experientially gain depth and breadth, we are also mindful about the importance of context and how it informs PCK development. Flores (2008) noted, “The ways in which teachers learn and develop in the workplace are dependent upon both idiosyncratic and contextual factors and affect the ways in which they alter their thinking and their practice” (p. 389). Flores’ statement supports our focus on PCK development of one ECT and the particularities of his context in this case study.

Like Cochran-Smith et al. (2012), we understand teaching as a social and cultural process, regarding “teaching as complex and interpretive, where individual agency interacts with the conditions of schooling and the cultures of schools in complex ways” (p. 849). School contexts, including changing geographic contexts, shape the development of ECTs in significant ways (Caudle & Moran, 2012; Flores & Day, 2006; Hoffman et al., 2005). The discourse of cultural relevance (Aylward, 2007; Ladson-Billings, 2014) informs this paper’s focus on teacher education that addresses the needs of ECTs in northern Indigenous communities.

METHODS: A CASE STUDY OF ONE ECT’S EVOLVING TEACHING PRACTICE

This case study is part of an ongoing multi-year, longitudinal study of over 60 pre-service and early career teachers’ use of content area literacy strategies (Mitton-Kukner & Murray-Orr, 2014; Mitton-Kukner & Murray-Orr, 2015; Murray-Orr & Mitton-Kukner, 2015; Murray-Orr, Mitton-Kukner & Timmons, 2014). This research project has been granted ethics approval by the Research Ethics Board of St. Francis Xavier University. Don, the ECT who is the focus of this paper, began his teaching career in northern Canada in 2013 after graduating from a teacher education program in Atlantic Canada, and was still teaching there at the time of this paper’s completion in 2016. In this paper, we use a longitudinal single-case design (Yin, 2014) to investigate one ECT’s evolving practice from his final term in a B. Ed. program to the end of his second year of teaching.

Yin (2014) suggested five rationales for use of a single-case design such as the one on which this paper reports. One of these is the longitudinal case, and Yin describes how studying a longitudinal case relevant to one’s theoretical propositions can highlight “trends over an elongated period of time, following a developmental course of interest...[and can contribute to theory development about] how certain conditions and their underlying processes change over time” (p. 53). Don was a research participant in 2013, when he and 31 other PSTs were interviewed before and after his final practicum in April 2013 after completing the compulsory *Literacy in the Content Areas* course in the winter of 2013. In the spring of 2014, we invited 10 first-year teachers who were former PSTs in the B. Ed. program at our university and participants of this study in 2013, to do follow-up interviews about their experiences integrating literacy into their content area teaching.

Of the 10 people invited, five first-year teachers, including Don, agreed to take part and were interviewed between March and June 2014 by Skype and phone. As Don and others were teaching in locations far from the university from which they graduated, interviews could not be conducted face-to-face. Similarly, in the spring and summer of 2015, Don and the other four ECTs

were interviewed as they completed their second year of teaching. In this case study, we explore how Don's perspectives on infusion of literacies into his teaching shifted from his PST interviews on March 19 (21 minute interview) and April 29, 2013, (25 minute interview) drawing on transcripts from the first-year teacher interview on May 9, 2014, (65 minute interview) and in the second-year teacher interview on August 22, 2015, (66 minute interview) as well as emails, and work samples written by his students. We did not begin the larger research inquiry by expecting to write an in-depth case study of a beginning teacher in a remote Indigenous context, but close reading of the data over the two years in conversation with Don led us to believe there was something significant for the field of teacher education, particularly in how Don adapted to life in this school and community.

During the first phase of data analysis, we individually analyzed the four interview transcripts (Creswell, 2007; Merriam, 2009), noting recurring patterns that we each saw emerging within and across the interview transcripts. Following the individual process of open coding, we each clustered open codes into similar families of thought to create analytic codes (Merriam, 2009). The second stage of data analysis included several meetings where we met and noted the similarities amongst the analytic codes each of us had created. After discussing these codes, we returned to the interview transcripts and confirmed where we had enough data to support their inclusion in our portrayal of Don's early years of teaching. To do so, we worked with elements of portraiture (Lawrence-Lightfoot, 1997) paying careful attention to how context informs and shapes the ways a researcher may interpret meaning. We shared drafts of the portrait with Don to create a further opportunity for his response and input. Don provided feedback on our interpretations and noted our efforts to showcase his voice throughout the portrayal. We acknowledge that a limitation of this study is its dependence on self-reporting through interviews, and recognize our portrait of Don is based upon his representation of reality. We did not conduct field observations, as it was not financially possible for us to visit the schools in which Don was located during his practicum in the B.Ed. program or later at his remote northern school. Additionally, this study does not integrate the views of Indigenous community members, students, or others. Further inquiry to find out from Indigenous peoples how they view the issues discussed here is imperative. With these limitations in mind, we endeavoured to document Don's growth over time, as he adapted to life in a remote northern Indigenous community, particularly Don's emphasis upon how his understanding of the school and the community intersected with his decisions regarding relationships with students, involvement in the school and broader community, as well as instructional decision-making in the classroom.

FINDINGS: DON'S REFLECTIONS ON TEACHING: A CASE OF EVOLVING PCK SHAPED BY CONTEXT AND BELIEFS

In this section, we present our analysis of interviews with Don across two years: from the final term of his B. Ed in 2013 to the summer after his second year of teaching in 2015. In 2013, Don's interview reveals a desire to enable students to develop traditional school-based literacies, particularly their writing. In both 2014 and 2015, Don spoke at length about his thinking about the school, the community, the students, and his teaching practice as he came to the ends of these school years. In 2015, he noted how he saw his practice had changed over time.

Don as a PST: Committed to incorporating literacies as part of instruction

With a graduate degree in history and qualified to teach social studies, music, and core French, Don was a PST who had reportedly high expectations for his students and felt his role in the classroom as a secondary teacher was to foster opportunities for students to show their learning. During his final teaching practicum in the spring of 2013, Don was at a small rural high school moving between several grades and subject areas and seemed to thrive in this environment. Don explained that while he attempted to do many different things with his students from role-plays to simulations, he consciously put a lot of emphasis on "time for writing...I really wanted to make it part of my practice to have students writing with me." Don credited his interest in writing to his experiences in his prior teaching practicum where he was "shocked at the poor quality of [grade 9 students'] writing", and noted the impact that knowledge of literacy strategies had made upon his planning. In particular, Don felt most successful making use of writing to learn strategies (Daniels, Zemelman, & Steineke, 2007) and noted the frequency with which he used reflective writes and writing breaks, both terms for strategies from the Daniels, Zemelman and Steineke book, which was the text used for the *Literacy in the Content Areas* course. He stated he used them "pretty much in every lesson." Don emphasized the importance of creating opportunities for students to "write down what [they] were thinking" and observed that for some students, he felt his approach enabled their writing to become "a lot more coherent just over the course of 5 weeks."

In comparison to his previous teaching practicums, Don identified a major difference about himself in that he felt:

More equipped to imbed literacy as a major part of my instruction where my first practicum I was more concerned with telling the students what they needed to learn...I quickly realized that that doesn't work. I feel [that] when students are learning and they're able to write about their learning, and express their success in learning through writing, it's much more effective.

At the end of his B. Ed. studies, Don seemed aware of the importance of creating opportunities for students to show their learning through written texts and was looking forward to “increasing the variety of writing strategies that I use...to have them ready to use at all times.”

Don's first year of teaching: Adapting to the particularities of a different teaching context while maintaining expectations

In contrast to Don's growing confidence a year earlier regarding his use of literacy strategies, during an interview on May 9, 2014, Don evaluated his teaching practice at the end of his first year at a school in an Indigenous community in northern Canada quite differently. Balancing multiple responsibilities, which included teaching several subject areas in grade 7 (English, social studies, math, science, and computer), facilitating an after-school music program, coaching hockey on the weekends, and being a homeroom teacher, Don explained that in terms of infusing literacy he had not been “able to do as well as [he] had hoped.” Don attributed the instructional challenges he experienced to the complex needs of his students. Don explained that, with the exception of one student in his class, all had “a diagnosed learning disability” and that because of this he “had to learn to adjust,” and he found it challenging to meet all of their “needs at the same time.”

With a background in graduate studies in Canadian history with a focus on the racist policies affecting immigrants to Canada, Don seemed well-positioned to theoretically understand the community in which he was situated, as one where community members and families of students were attempting to “fight against colonization and maintain [their] cultural identity” after many years of governmental control of education and many other aspects of their lives. This control included the enforcement of racist and discriminatory policies (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015a), which resulted in, among other things, an inferior educational system in many (though not all) areas (Hare, 2011). During this long period of colonization in many communities, non-Indigenous teachers from the south had come and gone, leading students to be cautious about developing relationships with teachers who might leave at any time (Wotherspoon, 2006).

According to Don, such cautiousness existed in the community in which he began his teaching career, but things improved after the school holiday in December, once the students saw him and his partner “return to the community.” He felt he gained a small measure of students' trust when they saw him return in January. He also described working hard at gaining students' trust through involvement in their lives:

So, I'm quite busy after school with trying to get people playing music and using the equipment that's here...in addition to that, I started playing hockey, so that's more of a community event, but I've also started coaching hockey...so...on weekends, I coach a lot of the students in our school.

Don's willingness to become active in after-school activities suggests he was aware of the importance of building relationships with students and the community, a decision which reportedly enabled him to spend more time with his students outside of school.

Although Don described his understanding of the effects of the community's history upon schooling generally, Don noted significant issues in terms of the students he taught and his perceptions of their learning. In response to these challenges, Don was somewhat uncertain and decided to focus on reading comprehension because he felt students struggled to "get meaning from the words that they're reading" and attempted to use vocabulary activities, brainstorming, and graphic organizers as a way for his students to demonstrate their understanding. Don noted that to assess student learning he began to rely upon "observations...and the way they interact with material orally" and that while he attempted to push "as hard as I can" to improve their reading, he was mindful to "back off" when he felt students were not responding. Looking ahead to his next year of teaching and his plans to return to the school, Don explained that his overall goals were to help students understand that learning was about the opportunity to learn from mistakes and to persevere with challenging tasks, "that mistakes are good, and it's good to think things through, make a list, make a rough draft, correct it, make it better the second time you do it." We note Don's emphasis on the idea of learning from mistakes and acknowledge his efforts to determine what strategies were most useful for his students in terms of reading comprehension. The process he described seems to reflect an evolving PCK, as he identified a pedagogical approach that seemed to be appropriate for his students from the range of possibilities in his repertoire.

Considering Don's PCK development in light of this interview conversation, it seems that despite the challenges he experienced, as he attempted to adjust to a new school and cultural environment, he continued to search for and implement ways to support student learning. We note Don moved away from his emphasis on writing as his primary assessment tool as described in his interview at the end of his B. Ed. program to the emphasis that he placed upon observing student learning through oral means. Don's belief in having high learning expectations for his students, and his ability to use literacy strategies to actualize this belief, was a common theme carried forward from his B. Ed. in 2013 into the end of his first year of teaching in 2014. The pedagogical decisions Don made to support his students to achieve these expectations were refined given his growing awareness of the complexities of his students' lives and the importance of using alternative ways to assess student learning. At the end of his first year, Don, and his partner, planned to return for a second year in the community and remained positive about his students' futures.

I'm optimistic, and...I think a lot of what takes up my time here is adjusting, and trying to figure out how to teach students, and I'm really hoping that as other things become more settled, then I can better focus on...help[ing] these kids learn to read and write better.

Don's second year of teaching: A greater understanding of context leads to PCK growth

During the conversation that took place after his second year of teaching in the same community in northern Canada, Don began with an animated description of how his after-school music program had grown and the students had performed in local and provincial festivals and events. Don reported how an organization from southern Canada wanted to support the after-school music program and that school administrative support had grown as well:

They gave us money to buy all new equipment for the secondary music program. And then we took students to another community for a talent show...I took a five-piece band and we won that talent show. It was so great and it was such a positive thing for the community. It just made more people interested in our program and learning music. So...we ended up playing at a big festival in our community, which was actually the top prize [for winning the talent show], to play in our community during the big [community] Snow Festival.... We took that same band to [a large Canadian city] and we played in [that large Canadian city] Folk Festival last June. There's a YouTube video.

Don described how the students in his music program learned drumming, guitar, keyboard, and singing, and how some students were throat singers, a traditional Indigenous form of making music. While he also talked in detail about his teaching inside the classroom, Don felt his passion for music was inspiring his students to participate in the band program. Don did not use the phrase “musically literate” as he did in his 2013 interview; we note a subtle shift in Don’s discourse, particularly the emphasis he placed upon the benefits of the after-school program for the community as opposed to the individual benefit of musical literacy.

When asked about his use of literacy strategies and instructional decision-making in his teaching in his second year, Don wanted to note a change he saw between his first and second years of teaching: “I remember the interview I had with Jen and I do remember being quite negative at the time.” He recalled he found teaching in his first year “really challenging,” and remarked that at the time he was frustrated that he felt he was “not able to do very academic work with them.” Looking back from the vantage point at the end of his second year in the school, Don saw things a bit differently: “I think what I failed to identify when I spoke with Jen [in 2014] was that the majority of my literacy teaching was teaching critical literacy and I really just tried to have them understand the world around them.” In this moment, we note Don’s attempts to reconcile who he was in his first year of teaching with who he became in his second year. Implied in Don’s comments are his own concerns about the possibility that he unintentionally created a binary between academic literacy and cultural literacy in his first-year teaching practices; in a way reifying a deficit narrative about what Indigenous students bring to school. Don’s emphasis upon wanting his students to notice the world around them may also have been a comment upon himself in his first year, as he tried to navigate a new world far different from his upbringing.

During this 2015 interview, Don described how students brought their knowledge of what was happening in the community into the classroom, and how sometimes this included violent and tragic events such as murders or suicide:

These are just the types of things that we would talk about and...it may not have been...reading a book in English... But...we were talking about their lives. The lives of people in the community, the decisions that people have made in the community, the results of those decisions, and how things could have been different and how their lives could be different based on decisions they make.

Don's description of his teaching shows the kinds of literacy practices he was intentionally choosing to foreground and suggests that these practices lived in connection with the relationships that he had fostered with his students. He reportedly used what was happening in the community as a text for students to think deeply about the meaning of those events for themselves. He realized students brought particular windows to these texts, and through discussion he tried to help them open up some different perspectives onto these events. Don noted that this kind of literacy endeavour required a kind of trust that takes time to build, and that by the end of his second year, "it [was] completely different...the way students interact with us [Don and his partner]. And the way they seem to enjoy the fact that we are around them and around the school it makes us feel really good coming back." Don's community involvement through music and hockey, among other activities, and his increased understanding of the context over the first two years of his teaching appeared to help him see what he was doing in his first year of teaching differently. Don in this conversation seemed to realize that although the work in which he engaged students was not what he originally anticipated upon arrival, the relationships he had fostered seemed to open up possibilities for learning to take place.

As part of this second interview, Don described a variety of professional resources made available to him, which seemed to support both his growth and the broadening of his teaching practices in the community and school. Don described major professional development initiatives that focused on educational topics specific to remote northern Indigenous communities:

We have workshops and we have opportunity to work with teachers who teach in the same sector as us in different communities. So I...visit[ed] other teachers that teach secondary social studies and English and we get to work together and talk about things that are successful in their schools and what students like and what they don't like.... The topics that we are often working on in our workshops are often very North-specific.

Don reportedly benefited from having the opportunity to work with other experienced teachers and pedagogical consultants in the ways he learned how to better "understand the students" he was teaching. He also described the impact of a new principal at his school that year: "We have new administration this year in [the community], and so far there have been some positive changes."

We noted with interest how Don observed that not every teacher seemed to share his own investment in the school and its community. He commented,

Unfortunately, there still are teachers that come here and they don't have the idea that they're teaching the student. They have the idea that they're teaching the material and it's for the students to learn it or not.... It's also these teachers that aren't involved with the students in after-school programs...they don't really make an effort to become a part of the community.

In contrast to this scenario, Don seemed to welcome an increase in his classroom responsibilities his second year taking on the teaching of "the entire secondary sector in English and social studies," from grades 7-12, with one grade 7-9 class and one grade 10-12 class of students. Don was enthusiastic about these changes in that having the higher grades enabled him "to do a bit more complex literacy work, but a lot of it was again contextualising the community...to better understand their community's past, therefore understanding the present a bit more." We are reminded of Don's background in history with this statement, and also of his growing confidence in choosing both materials and pedagogical approaches in his classes:

It remains a critical literacy approach but now that I've got some higher-level students, I'm able to use a few more textual resources...but also geographical resources, and I guess it's a multi-disciplinary approach to critical literacy. I need to find texts that are relevant to their lives.

Don's choices of texts expanded in his second year of teaching, in part due to changes to his course assignment, with students in older grades. He also appeared to feel more capable to make decisions to use alternative texts. In the following statement, Don's knowledge of his students appeared to be a factor in his instructional choices as well:

I have to really diversify the work that students are having to do and change my expectations from student to student...the literacy abilities that they are gaining from it are going to be different from person to person.

Differentiation seemed to be emerging in Don's second year of teaching, as he made decisions about choices of texts and activities, nuancing them according to his perceptions of different students' needs. The conversation about his changing thinking regarding materials, instructional methods, and the need to differentiate suggested Don's PCK had been evolving in response to where he was situated. For example, Don provided a detailed example of a cross-curricular social studies / English language arts inquiry unit that he taught in his second year using primary source materials such as photographs and documents about an agreement that was signed with the provincial government by all Indigenous communities in the area except for his community. Not signing this agreement shaped the history of the community and the school.³ Don also incorporated recent tourism pamphlets that referred to the community's decision not to sign, and he had students talk with Elders and family members in the community about their knowledge of this event. Don described the use

of critical literacy practices in this unit, engaging students “to use the text and the photographs and their conversations with people in the community to... better understand why their community has not signed this agreement.” Don’s emphasis upon “using multiple ways of looking at something” suggests these were becoming increasingly part of his repertoire of teaching approaches, due to the need to differentiate but also because of the richer understanding he felt resulted from this approach. Three pieces written by Don’s students and published in a provincial school newsletter (Figure 1) illustrate the ways Don invited his students to write using literacy practices focused upon local and out-of-school literacy resources (Wiltse, 2015).

I remember someone on a Ski-doo
pulling a sled for one person.
We would try to push them off
and take their spot.
Then someone else would try to
take ours. Fun experience.
I was nine.

I remember seeing a musk ox one summer.
I was eight.

I remember seeing my friends play
tag in winter. I felt happy.
I was seven.

I remember following my dad,
going hunting in the fall
with a Ski-doo and sled.
Big land.
I was five or six.

I remember play-fighting with him.
I got hit with a pillow and I was
coughing. It was fun.
Maybe I was four.

I remember watching the 9/11 attack on TV.
I thought it was going to happen to us, too.
I was three.

I remember catching my first fish when I was three.
We were on our way to Igloolik from Repulse Bay
by Ski-doo. My grandparents, my two brothers
and I were all fishing, far apart. I felt fish biting
at my hook. I didn’t know what to do, so I called
out to everyone for help. I almost dropped the
piece of wood that I was using for jigging. I got
up and called again for my brothers. But they just
watched me because they wanted my first catch
of fish to be on my own. I still had no idea what
to do, so I just started walking backwards and the
fish was actually as big as I was!

When I was five, I went to school
for the first time.
I was scared of the teacher.
I was scared of the other children.
It was a big room.
I was scared of reading.
I didn’t like the toys.
I didn’t like writing.
I wanted to play outside instead.

FIGURE 1. Three of Don’s students’ writing samples (students’ names removed)

Looking at Don’s perspective on his second year of teaching, he seemed quite intentional in his use of both traditional literacy practices like close reading and writing about experiences, as well as critical literacy practices including talking with community members, considering multiple perspectives, and thinking critically with students about how the community’s decision not to sign this agreement had shaped their lives. He described how his literacy goals had changed from his first to second year. In his first year, he “was really ambitious and eager to be very academic,” but over time he appeared to realize that academic goals devoid of the context of the school and community in which he lived were not such great goals after all. Don began basing his instructional decision-making on the students, both individually and as members of this particular community.

DISCUSSION: DON'S EVOLVING TEACHING PRACTICE IN THE CONTEXT OF HIS COMMUNITY AND SCHOOL

Three themes arose from our analysis of Don's reports of his teaching from 2013-2015: Don's shifting teacher identity as an ECT adapting to life in a northern Indigenous community, his evolving pedagogies, and how his experiences may inform our teacher education program and others.

Don's teacher identity

Don completed his B. Ed. program in 2013 with specific ideas about how to support students in achieving success, such as a desire to focus on improving students' writing, after being "shocked at the poor quality of [grade 9 students'] writing" during his pre-service teaching. In May 2014, as his first year as a teacher in a northern Indigenous community came to a close, Don described being disappointed with himself because in terms of infusing literacy he had not been "able to do as well as [he] had hoped." It appeared there was a disconnection between his teaching practice as planned and the complexities of the classroom and school context in which he found himself. We noted the possibility of a binary emerging between academic literacy and cultural literacy in Don's first year teaching practice. His disappointment with himself suggests he was unprepared for some of the struggles he encountered as an ECT in the Indigenous community in which he found himself. Despite Don's reports of feeling inadequate, he provided examples of how he felt he was attempting to support student learning and he spoke of remaining optimistic that he would better understand how to successfully incorporate literacy practices into his teaching.

Barnatt et al. (2016) noted "the interplay between a teacher's identity and agency was key" (p. 25). This interplay appeared to shape Don's teacher identity. At the end of his second year, Don spoke more confidently about his experiences, and we saw in his account a return to the high expectations he had at the end of his B. Ed., albeit expectations that were shaped by his evolving teacher identity and growing awareness of the context of the community. He described his work with the after-school music program with much enthusiasm and told us about classroom activities that he felt were relevant and successful for his students. Don indicated that although his first year caused him to question his teaching approaches, he felt he was beginning to have more of a sense of who he was as a teacher in this context. In these ways, Don appeared to be moving toward an understanding of the purpose of education as broader than the promulgation of traditional school-based literacies, as including students' lives outside of school as well.

Don's evolving pedagogies

After the end of his second year of teaching in August 2015, Don described a number of teaching strategies he felt he was successfully putting into practice with his students. Don reported choosing relevant texts from students'

lives, such as local primary documents related to a significant event in the community's history. Don also described purposefully enacting pedagogical approaches that drew on students' context, and clear goals in his teaching practice. We are reminded of Aylward's (2007) call to recognise place as a critical feature for curriculum planning. Shulman (1986) understood PCK as including "the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations—in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others" (p. 9). Don's decision to use texts that were part of the community's past and present, and his pedagogical choice of critical literacy practices to explore those documents and oral stories, suggest a growing skillfulness in choosing and mediating appropriate forms of representation to enable students' learning.

It appeared Don's ability to discern the need for relevant texts and pedagogies in the classroom was shaped by his growing understanding of the community, its history, and people. The argument is made by McGregor (2015) that Nunavut teachers should have greater access to community histories, especially school histories, in order to better understand the communities they work in, build relationships, and decolonize schools. While Don was in a northern community outside of Nunavut, this argument is relevant to him. Wiltse (2015) suggested the importance of valuing the particular contexts and knowledge of students in northern Canada:

Awareness of the differences students bring to school is an important step; the next would be to recognize that these differences are not deficiencies, but funds of knowledge that can be utilised in teaching, in order for students to meet expectations (p. 66).

Don's description of his teaching by the end of his second year suggests he endeavoured to honour his students' funds of knowledge and infuse his teaching practice with lessons that focused upon and valued this knowledge. Don appeared to express a developing "social-political consciousness" (Aylward, 2007, p. 3) in pedagogical decisions such as choosing learning materials related to the community's history in relation to colonizing forces. Some of the dispositions Berger (2007) described as necessary for teaching in Indigenous communities, such as "reflection, growth, [and] advocacy" (p. 1) seemed to emerge in Don's discussion of his second year of teaching.

How can this case study of Don inform our teacher education program and others?

Don's yearly conversations with us from 2013 to 2015 caused us to look at our teacher education program with fresh eyes and consider what recommendations we might offer. Those in other teacher education programs may see relevance in these recommendations as well. While Don's high expectations for students were evident at the end of his B. Ed. program, and he was vocal in his awareness of the devastating impacts of colonization on Indigenous

peoples in Canada and the need to redress the inequities faced by Indigenous communities, it is not clear that he was fully aware of some of the specific challenges he might encounter and how he might position himself as a new teacher in his new community. This suggests that while our teacher education program has had a clear focus on engaging PSTs in developing a “social-political consciousness” (Aylward, 2007, p. 3) and an equity lens, we must continue to improve our efforts to support PSTs to understand classroom and community contexts more explicitly. Burleigh’s (2016) call for the need to better prepare non-Indigenous teachers for the contexts of Indigenous schools and communities resonates with us. While we endeavour to provide field experiences that are tailored to the teaching contexts PSTs plan to seek out, we recognize that connections with and unpacking of those field experiences are significant. We work to place PSTs in Aboriginal community schools and schools with substantial Aboriginal populations, especially PSTs who plan to look for positions in Indigenous communities. Of course, there are many contextual differences across Indigenous communities and schools. Incorporating more reflection and discussion on field experiences, on pedagogical successes and challenges, on building relationships with students and families, and on emerging teacher identities are vital aspects of the B. Ed. program that could be improved. Such improvements could support PSTs to anticipate that each new community in which they teach will demand a process of learning about the people and place so that they can tailor their teaching to that context.

Don appeared to feel a sense of disequilibrium in his first year of teaching, seeming somewhat uncertain about his teacher identity. He worked to regain his equilibrium, choosing to live as an actively engaged community member through music and hockey, and choosing pedagogical approaches that showed his interest in the history and social context of his community. The importance of Don’s sense of agency to make decisions that helped him grow in his teaching practice and feel connected to his community point to the benefits of ensuring that PSTs gain at least some tools for developing a sense of agency in their school contexts. In addition to the development of a beginning repertoire of pedagogy, pedagogical tools, and content knowledge, attention to PSTs’ understanding of the importance of attending to new contexts is crucial, to providing a foundational understanding of what to expect and ways to negotiate in unfamiliar contexts.

In response to what we have learned alongside Don, we see how aspects of our teacher education program might be improved. While this paper is focused on one ECT, we are following others, and hope our analysis of the conversations we have with these ECTs will suggest other possible ways to renew our program. We suggest there may be value for other teacher education programs in inquiring into the experiences of some of their graduates, as a method of staying connected to the issues and challenges that new teachers face and how those can inform programming.

CONCLUSION

This paper used a case study approach to inquire into how one ECT refined his teaching practices as he made the transition from a B. Ed. program to his first two years of teaching of teaching in northern Canada, from 2013-2015. The development of Don's PCK was traced from his high expectations and commitment to improving students' writing at the end of his B. Ed., through his feelings of uncertainty near the end of his first year of teaching, as he struggled to get to know his students and adapt his teaching practice, challenging his PCK growth in the Indigenous community school context, to his growing sense of agency and evolving PCK and teacher identity in his second year of teaching.

Don described successes and challenges he encountered as he appeared to work toward developing a social-political consciousness, and an awareness of the community context and history that enabled him to make decisions that supported the learning of his students in a northern Indigenous community. Don's recounting of his experiences was instructive for us as teacher educators, enabling us to see possible implications for our teacher education program.

NOTES

1. Don's name is a pseudonym.
2. In our context, the Bachelor of Education degree is a 2-year post-graduate program of study.
3. This unit of study is described somewhat generally to protect the confidentiality of the participant and his school.

REFERENCES

- Aylward, M. L. (2007). Discourses of cultural relevance in Nunavut schooling. *Journal of Research in Rural Education*, 22(7), 1-9.
- Barnatt, J., Terrell, D. G., D'Souza, L. A., Jong, C., Cochran-Smith, M., Viesca, K. M., ... Shakman, K. (2016). Interpreting early career trajectories. *Educational Policy*, 1-41. doi: 10.1177/0895904815625286
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. Retrieved from: http://www.afn.ca/uploads/files/education/24_2002_oct_marie_battiste_indigenouknowledgeandpedagogy_lit_review_for_min_working_group.pdf
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Vancouver, BC: Purich Publishing.
- Beck, C., & Kosnick, C. (2014). *Growing as a teacher: Goals and pathways of ongoing teacher learning*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Berger, P. (2007). Some thoughts of Quallunaat teacher caring in Nunavut. *Journal of Teaching and Learning*, 4(2), 1-12.
- Burleigh, D. (2016). Teacher attrition in a northern Ontario remote First Nation: A narrative restorying. *in education*, 22(1), 77-90.
- Caudle, L. A., & Moran, M. J. (2012). Changes in understandings of three teachers' beliefs and practice across time: Moving from teacher preparation to in-service teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(1), 38-53.

- Cherubini, L., Hodson, J., Manley-Casimir, M., & Muir, C. (2010). 'Closing the gap' at the peril of widening the void: Implications of the Ontario Ministry of Education's policy for Aboriginal education. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 329-355.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D'Souza, L., & Gleeson, A. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal*, 49(5) 1-37. doi: 10.3102/0002831211431006
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Daniels, H., Zemelman, S., & Steineke, N. (2007). *Content-area writing: Every teacher's guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-2314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., & Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338-355. doi: 10.1177/0022487113488945
- Flores, M. A. (2008). Mapping new teacher change: Findings from a two-year study. *Teacher Development*, 9(3), 389-412. doi.org/10.1080/13664530500200261
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Grossman, P. L., Valencia, S. W., Evans, K., Thompson, C., Martin, S., & Place, N. (2000). Transitions into teaching: Learning to teach writing in teacher education and beyond. *Journal of Literacy Research*, 32(4), 631-662.
- Hare, J. (2011). 'They tell a story and there's meaning behind that story': Indigenous knowledge and young indigenous children's literacy learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 1-26. doi: 10.1177/1468798411417378
- Harper, H. (2000). "There is no way to prepare for this": Teaching in First Nations schools in northern Ontario – Issues and Concerns. *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), 144-157.
- Hoffman, J. V., Roller, C., Maloch, B., Sailors, M., Duffy, G., Beretvas, S. N., & National Commission on Excellence in Elementary Teacher Preparation for Reading Instruction. (2005). Teachers' preparation to teach reading and their experiences and practices in the first three years of teaching. *The Elementary School Journal*, 105(3), 267-287.
- Jones, S., & Enriquez, G. (2009). Engaging the intellectual and the moral in critical literacy education: The four-year journeys of two teachers from teacher education to classroom practice. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 145-168.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113. doi:10.1080/13598660500480282
- McGregor, H. (2015). Listening for more (hi)stories from the Arctic's dispersed and diverse educational past. *Historical Studies in Education*, 27(1), 19-39.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitton-Kukner, J., & Murray-Orr, A. (2014). Making the invisible of learning visible: Pre-service teachers identify connections between the use of literacy strategies and their content area assessment practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(2), 403-419.

- Mitton-Kukner, J., & Murray-Orr, A. (2015). Inquiring into pre-service content area teachers' development of literacy practices and pedagogical content knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 41-60.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Murray-Orr, A., & Mitton-Kukner, J. (2015). Fostering a creativity mindset in content area teachers through their use of literacy strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 16, 69-79. doi: 10.1016/j.tsc.2015.02.003
- Murray-Orr, A., Mitton-Kukner, J., & Timmons, D.J. (2014). Fostering literacy practices in secondary science and mathematics courses: Pre-service teachers' pedagogical content knowledge. *Language and Literacy*, 16(1), 91-110.
- Murray-Orr, A., & Tompkins, J. (2013). Implications of Aboriginal immersion for economic development, life-long learning, and community wellbeing. In D. Newhouse & J. Orr (Eds.), *Aboriginal Knowledge for Economic Development* (Vol. 1, pp. 98-104). Halifax, NS: Fernwood Press.
- Olson, M. (2008). Valuing narrative authority, collaboration and diversity in revitalizing a teacher education program. In C. Craig & L. Deretchin (Eds.), *Imagining a renaissance in teacher education* (pp. 377-394). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015a). *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Retrieved from http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/File/Reports/Executive_Summary_English_Web.pdf
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015b). *What we have learned: Principles of truth and reconciliation*. Retrieved from http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Principles_2015_05_31_web_o.pdf
- Wiltse, L. (2015). Not just 'sunny days': Aboriginal students connect out-of-school literacy resources with school literacy practices. *Literacy*, 40(2), 61-68.
- Wood, M. B., Jilk, L. M., & Paine, L. W. (2012). Moving beyond sinking or swimming: Reconceptualizing the needs of beginning mathematics teachers. *Teachers College Record*, 114, 1-44.
- Wotherspoon, T. (2006). Teachers' work in Canadian aboriginal communities. *Comparative Education Review*, 50(4), 672-694.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage.

ANNE MURRAY-ORR is an Associate Professor of literacy and early elementary pedagogy in the Faculty of Education at St. Francis Xavier University, Nova Scotia. Literacies across disciplines, the experiences of Mi'kmaq pre-service teachers, and the impact of graduate programs for early elementary teachers are three of her current research areas. aorr@stfx.ca

JENNIFER MITTON-KUKNER is an Associate Professor of assessment, secondary literacy, and qualitative research methods in the Faculty of Education at St. Francis Xavier University in Nova Scotia. Next steps in her research include a continuation of her work in literacies in the content areas in culturally diverse schools, pre-service teachers and LGBTQ learners, as well as approaches to teaching and learning in the International Baccalaureate Diploma Programme in Nova Scotia. jmitton@stfx.ca

ANNE MURRAY-ORR est professeur agrégé à la faculté des sciences de l'éducation de la St. Francis Xavier University, située en Nouvelle-Écosse. Elle enseigne la littérature et la pédagogie du début de l'élémentaire. L'alphabétisation au sein des diverses disciplines académiques, les expériences vécues par de futurs enseignants d'origine micmaque et l'impact des programmes de maîtrise sur ceux enseignant aux clientèles du début de l'élémentaire constituent trois de ses domaines de recherche actuels. aorr@stfx.ca

JENNIFER MITTON-KUKNER est professeur agrégé en évaluation, alphabétisation au secondaire et méthodes de recherche qualitative à la faculté des sciences de l'éducation de la St. Francis Xavier University en Nouvelle-Écosse. Comme prochaines étapes de sa recherche, elle poursuivra ses travaux en alphabétisation dans les domaines des écoles culturellement diverses, des futurs enseignants et des apprenants LGBTQ. Elle s'intéressera également aux approches en enseignement et apprentissage propres au diplôme de baccalauréat international en Nouvelle-Écosse. jmitton@stfx.ca

LA CO-CONSTRUCTION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RESULTATS : LES LOGIQUES DE MÉDIATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES

CHRISTIAN MAROY, ANDRÉ BRASSARD, CÉCILE MATHOU,
SAMUEL VAILLANCOURT et ANNELISE VOISIN *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article porte sur le rôle des commissions scolaires (CS) québécoises dans le processus de mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats (GAR) au sein du réseau de l'éducation obligatoire. Lors de ce processus, les CS contribuent à coconstruire cette politique et à la transformer partiellement. Cette médiation de la GAR par les CS conduit à la mise en place d'une gestion plus formalisée de l'efficacité des pratiques des enseignants. À partir d'une étude de cas multiples de quatre CS (61 entretiens semi-dirigés), nous montrons comment leurs logiques de médiation de la politique affectent la portée et l'intensité de la gestion de l'activité pédagogique : certaines CS adaptent la GAR à leur réalité organisationnelle, alors que d'autres l'intensifient.

CO-CONSTRUCTION OF RESULTS-BASED MANAGEMENT: THE MEDIATION LOGIC OF SCHOOL BOARDS

ABSTRACT. This article examines the role of Quebec school boards (SBs) in the implementation of the results-based management (RBM) policy within the compulsory education network. The SBs help co-construct and partially transform this policy, in what we refer to as the mediation process of RBM. This process leads to a more formalized management of the teachers' pedagogical work, focused on its effectiveness. From a multiple case study of four SBs (61 semi-directed interviews), we show how mediation logic affects the scope and the intensity of the management of the teacher's pedagogical work. We find that some SBs adapt RBM to their organizational reality, while others intensify it.

La Gestion axée sur les résultats (GAR) est une politique québécoise qui s'est actualisée dans la décennie 2000 par trois Lois (Loi 82, 124 et 88). Elle met en place de nouveaux outils de planification, de contractualisation et de reddition de comptes censés mieux aligner les objectifs et le fonctionnement

des établissements scolaires avec des objectifs fixés contractuellement à des niveaux d'action « supérieurs » : le niveau intermédiaire des commissions scolaires (CS) et le ministère de l'Éducation (MELS). Cet alignement s'oriente donc vers des « résultats » à viser aux différents niveaux d'action du système en référence à des buts de la politique ministérielle. Il s'agit d'améliorer les taux de diplomation, les taux de réussite aux épreuves ministérielles, mais aussi de contribuer à réduire le décrochage scolaire en cours de scolarité obligatoire (Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2014).

Dans cet article, nous étudions la mise en œuvre de la GAR par quatre CS québécoises¹ en nous centrant sur les logiques de médiation de cette politique par ces instances. Elles accomplissent un travail de médiation des politiques étatiques, non seulement parce qu'elles sont situées entre le central et le local, mais aussi plus fondamentalement parce qu'elles affectent et transforment le contenu des politiques dans le processus de leur mise en œuvre (Maroy et Demailly, 2004). Plus précisément, nous montrons comment une tendance commune au développement d'une gestion de la pédagogie favorisée par la GAR procède avec une *ampleur* différente dans les quatre CS considérées et en quoi cela s'accompagne de changements organisationnels plus ou moins importants. D'un côté, certaines CS déploient une *logique d'amplification* du prescrit des lois afférentes à la GAR, ce qui conduit à une gestion de la pédagogie relativement intense. De l'autre, elles ajustent leur structure et leur fonctionnement pour faire place aux outils légaux de la GAR et développent une *logique d'appropriation* de la Loi, dans laquelle la gestion de la pédagogie est de moindre ampleur. Nous parlons de gestion de la pédagogie, dès lors que les gestionnaires scolaires (directions d'école ou des CS) s'efforcent d'évaluer systématiquement le travail pédagogique des enseignants à partir de ses résultats et d'intervenir directement ou indirectement sur son déroulement pour le rendre plus efficace au niveau des apprentissages des élèves.

Nous préciserons d'abord le contexte québécois et les orientations principales de la politique de la GAR. Nous préciserons ensuite notre cadrage analytique (régulation intermédiaire, médiation, logiques d'actions notamment) de même que la méthodologie de notre enquête de terrain, une étude de cas multiples (4 CS) réalisée entre mars 2013 et mai 2014. Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats de notre analyse empirique en mettant tout d'abord en évidence les convergences dans la mise en œuvre de la GAR puis les deux logiques d'action observées dans les CS étudiées. En conclusion, nous discutons nos résultats.

LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS DANS LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS

Le modèle de la gestion axée sur les résultats fut d'abord introduit au sein de l'ensemble de l'administration publique du Québec en 2000 par la Loi sur l'Administration publique (Loi 82). Depuis lors, l'ensemble des ministères

a dû se doter d'instruments de planification stratégique et de mécanismes d'évaluation des résultats de leurs actions, le ministre et son administration ayant à rendre compte de l'atteinte des objectifs chiffrés de leur Plan stratégique. Dans le système éducatif, le modèle de la GAR a rapidement débordé les cadres de l'administration centrale (le ministère de l'Éducation) et s'est imposé à l'ensemble du réseau des commissions scolaires et des établissements d'enseignement publics. L'adoption de la Loi 124 en 2002 étend d'abord l'obligation de planification stratégique aux CS et aux établissements. Les CS doivent élaborer un Plan stratégique (PS) et rendre compte de sa réalisation. Les établissements ont l'obligation de se doter d'un Plan de réussite (PR). En 2008 un second volet législatif de la GAR (Loi 88) impose de surcroît des instruments de contractualisation, adossés à des mécanismes de reddition de comptes verticale engageant chaque palier du système vis-à-vis du palier supérieur, ainsi que des mécanismes de reddition de comptes horizontale vers la population. Les Conventions de partenariat (CPar), conclues entre le ministère et les commissions scolaires, portent sur les modalités de contribution de la CS à l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables déterminés par le ministre pour chaque CS. La Convention de gestion et de réussite éducative (CGRÉ), établie entre chaque CS et ses établissements, détermine la contribution des établissements aux objectifs mesurables prévus à la CPar de la CS et définit les moyens d'action et les indicateurs de suivi pour assurer l'atteinte des buts fixés. Il s'agit d'un pilotage *en cascade* qui reprend les grandes orientations promulguées par la ministre de l'Éducation de l'époque² (orientations toujours en vigueur auxquelles les acteurs se réfèrent par « buts de la ministre³ »). Au travers des instruments et mécanismes qu'elle met en place, la GAR vise donc d'une part l'alignement des actions des différents paliers du système à la lumière des grandes orientations du ministère, d'autre part la mise en place de mécanismes de contrôle sur les actions et résultats des CS et des établissements.

CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Situé dans le cadre d'une sociologie de l'action publique, notre propos dans cet article est d'analyser et de comparer les processus de médiation d'autorités scolaires intermédiaires dans la mise en œuvre de la GAR. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la notion de régulation intermédiaire développée par Maroy et Demailly (2004). Les régulations intermédiaires « émanent d'instances publiques de pilotage et/ou de réseaux d'acteurs (privés et/ou publics) qui cherchent à orienter de diverses manières la conduite des familles, des directions d'établissement ou encore des enseignants, souvent dans un territoire délimité » (Maroy, 2006, p. 18). Il s'agit d'un *travail de médiation*, non seulement parce que les régulations intermédiaires émanent d'instances situées entre le central et le local, mais aussi plus fondamentalement car leurs « actions (de régulation) peuvent être saisies comme des régulations de contrôle

qui opèrent des traductions et transferts entre les régulations centrales et les établissements. Elles peuvent aussi être considérées comme des régulations autonomes » (Maroy, 2006, p. 18).

L'intérêt de cette notion de médiation est qu'elle examine les politiques d'éducation « en acte ». Elle permet d'étudier les régulations institutionnelles tout en s'intéressant à la manière dont ces régulations s'insèrent et se combinent à d'autres formes de régulations d'une part, et à la manière dont les acteurs qui s'en saisissent les comprennent, les utilisent et, ainsi, les reformulent partiellement, d'autre part. Le point saillant de cette notion est que

les politiques éducatives sont encore largement affectées par les processus de leur mise en œuvre, par rapport auxquels il convient d'analyser les effets des logiques d'appropriation de ces politiques par des acteurs locaux ou régionaux et les incohérences irréductibles de chaque institution de régulation. (Maroy, 2006, p. 71)

Autrement dit, la médiation signifie que ces instances et acteurs intermédiaires contribuent de façon significative à « coconstruire » les politiques (Datnow, 2006) ; ils ne font pas que les « appliquer » ou les mettre en œuvre sans en affecter le contenu. Notre perspective n'est donc pas d'analyser leur action en se limitant à mesurer les écarts entre les intentions officielles des politiques portées par les acteurs centraux (supposées cohérentes et claires) et les orientations effectives des politiques telles qu'elles résultent de leur mise en œuvre. Il s'agit de montrer le rôle à la fois actif et significatif des acteurs et instances chargés des « régulations intermédiaires », à la fois autonomes et dépendantes des niveaux de décision centraux.

Nous nous proposons de saisir la médiation des CS, en dégagant leurs logiques d'action dans la mise en œuvre de la GAR. Nous nous inspirons à cet effet de la typologie de Malen (2006) qui évoque quatre types de réponse et de stratégie des acteurs locaux face à une politique éducative : la dilution, l'appropriation, l'annulation et l'amplification.⁴ Ces logiques d'action – ou logiques de médiation de la politique – désignent pour nous les orientations dominantes qui se dégagent *ex post* de l'observation de pratiques et décisions des CS étudiées, en relation avec la mise en œuvre de la GAR.

Selon nous, une logique de médiation ne relève pas seulement d'une réponse stratégique et consciente (*political games*) des acteurs face à une pression institutionnelle (comme dans la typologie de Malen). Elle dérive d'un usage par les acteurs – notamment dirigeants de la CS – des contraintes, ressources et opportunités offertes par les prescriptions de la politique, au service d'une orientation stratégique et normative de l'organisation qui tient tant des éthos des dirigeants que des contraintes et ressources de l'organisation et de son environnement. En ce sens, l'analyse de la logique de médiation procède du croisement d'une analyse micropolitique des stratégies des acteurs (Blase et Björk, 2010 ; Malen, 2006) et d'une perspective institutionnaliste, considérant

les institutions dans un sens large, dans leurs dimensions règlementaires, cognitives et normatives (Scott, 1995). Cette perspective institutionnelle n'implique en aucun cas d'évacuer les acteurs et leur activité *interprétative* des pratiques et des institutions (règles, normes et valeurs de référence par exemple, Boxenbaum et Jonsson, 2008).

Sur un plan méthodologique, l'analyse empirique de la mise en œuvre de la GAR par les CS et de leurs logiques d'action repose sur une étude de cas multiples menée au sein de quatre CS de la province du Québec. Ces CS sont celles qui ont accepté de participer à l'enquête parmi les 30 CS francophones contactées dans différentes régions. Ces CS présentent des caractéristiques relativement similaires en termes de population (dans la moyenne de la province). Leurs effectifs suivent une tendance commune, avec une baisse constante du nombre d'élèves au secondaire contrebalancée par une hausse au primaire. Toutes ces CS comportent par ailleurs des zones urbaines et suburbaines, avec pour certaines des aires rurales et semi-rurales. Elles accueillent pour les unes des élèves de milieux socioéconomiques relativement homogènes et favorisés, alors que certaines comptent aussi des poches de défavorisation importantes. Les CS 1, 2 et 4 enregistrent des taux de réussite généralement comparables ou au-dessus de la moyenne québécoise des écoles publiques⁵ ; la CS3 fait néanmoins exception avec un taux de diplomation et de qualification nettement inférieur. La concurrence avec les établissements privés est par ailleurs un problème commun, bien qu'elle touche les CS étudiées dans des proportions diverses.⁶ Enfin, un contexte de restriction budgétaire affecte l'ensemble de ces CS.

Le matériau analysé est constitué d'entrevues semi-directives ($n = 61$) d'une à deux heures menées entre avril 2013 et mai 2014 avec des acteurs clés de la structure administrative de chaque CS : 1) direction générale – directeur général (DG), directeur général adjoint (DGA), secrétaire général ; 2) cadres supérieurs et intermédiaires – directeurs de services, coordonnateurs ; 3) Représentants siégeant au conseil des commissaires ; 4) employés associés au traitement et à l'analyse des données – techniciens, secrétaires ; 5) conseillers pédagogiques (CP) ; 6) directeurs d'établissements (DÉ). Les entretiens ont porté, avec des dosages variés selon la fonction de l'interlocuteur, sur les thèmes suivants : contexte sociodémographique et scolaire de la CS ; structure et organisation de la CS ; perception de la GAR ; historique des modes d'élaboration et grandes orientations des plans et conventions ; récit de la mise en œuvre des CGRÉ dans les établissements ; contrôle, évaluation et suivi des établissements par la CS ; rôle des outils statistiques et services éducatifs, modalités et déroulement effectif de la reddition de compte ; représentation de la « réussite éducative » et de la « justice scolaire » ; perception de la démocratie scolaire, du rôle des parents et des commissaires.

Cette enquête de terrain a été précédée par une analyse de la genèse des textes de loi au sein du champ politique québécois (Maroy et coll., 2014 ; Maroy et Mathou, 2014) et une analyse du contenu de différents instruments clés de la GAR (planification stratégique, instruments de contractualisation au niveau CS). Le corpus d'entrevues a été analysé avec le logiciel NVivo selon un procédé semi-inductif à l'aide d'une grille analytique s'inspirant des perspectives néo-institutionnalistes et micro-politique évoquées visant à mettre en exergue les logiques de médiation de la politique à l'œuvre au sein des CS ainsi que les éléments (socio-spaciaux, structurels, culturels) susceptibles de les conditionner ou de les influencer. De façon variable selon les spécificités des CS, les entretiens ont porté sur des actions menées sur la période 2005-2013.

LA CO-CONSTRUCTION DE LA GAR PAR LES CS : DES LOGIQUES D'AMPLIFICATION À CÔTÉ DE LOGIQUES D'APPROPRIATION

Deux principales logiques d'action différencient de notre point de vue la co-construction locale de la GAR par les CS — une logique d'amplification et une logique d'appropriation. En nous référant à la typologie de Malen (2006), nous n'avons en effet pas observé de logiques de « dilution » ou « d'annulation » de la politique de la GAR qui engageraient un appauvrissement singulier de *l'esprit* de la politique de la GAR (cadre cognitif), de ses objectifs (cadre normatif) ou de ses prescriptions (cadre réglementaire). Les CS étudiées sont de *bons élèves* de l'implantation de la GAR notamment parce qu'elles en partagent les référents (partiellement issus du *new public management / school effectiveness research* (Dembélé, Goulet, Lapointe et Deniger, 2013), mais aussi parce qu'elles y voient une opportunité de changement, soit un « levier » qui permet de transformer les pratiques organisationnelles et pédagogiques.

Dans le discours des directions (DG et DGA) de toutes les CS étudiées, nous avons en effet observé une volonté (plus ou moins forte) de s'appuyer sur la GAR pour accentuer la cohérence du fonctionnement et de la stratégie de la CS vers certains buts / objectifs prioritaires en lien avec ceux du ministère de l'Éducation, ainsi que pour accentuer la cohérence entre les actions des établissements et celles de la CS.

Plus particulièrement, les directions des CS étudiées mettent en œuvre la GAR et ses instruments, en l'utilisant comme « levier » pour mieux « réguler » les établissements, pour suivre et « gérer » l'efficacité des pratiques locales en matière de pédagogie avec pour conséquence, le cas échéant, la mise en place de dispositifs ou de pratiques visant à encadrer voire à influencer ou changer les pratiques pédagogiques des enseignants dans les classes.⁷ Les directions des CS poursuivent cette mise en œuvre d'un suivi des pratiques pédagogiques (et le cas échéant d'un changement) en développant des stratégies et une mobilisation d'outils, qui ne se limitent pas stricto sensu, aux outils des lois 124 et 88, à savoir la mobilisation d'outils légaux de planification de l'action (PS

au niveau de la CS ou PR pour l'établissement) ou d'instruments de contractualisation (CPar, CGRE).

Deux types d'outils sont principalement mobilisés pour compléter et opérationnaliser les outils légaux : 1) des outils de collecte ou d'analyse de données statistiques (résultats d'épreuves d'évaluation standardisée des élèves, sondages de satisfaction des élèves ou parents, statistiques administratives), qui sont utilisées à des fins de connaissance des « résultats académiques » ou du fonctionnement organisationnel des écoles de la CS⁸ – en termes conceptuels, il s'agit d'outils de régulation par les connaissances (Pons et Van Zanten, 2007) ; 2) des outils de « *monitoring* » ou de « régulation pédagogique » qui assurent un suivi à ces analyses statistiques par des moyens d'accompagnement des professionnels, de soutien individuel ou collectif des équipes enseignantes qui se superposent aux dispositifs de « formation continue » classiques. Il peut s'agir par ex de réunions de concertation pédagogiques animées par les CP, de développement de « communautés d'apprentissage professionnelles » (CAP) ou plus rarement de supervision pédagogique par les équipes de direction.

À la faveur de la GAR, toutes les CS étudiées cherchent donc à étendre *l'objet* et à renouveler *les formes et les outils* de la gestion scolaire. D'une part, elles cherchent à influencer le « cœur de l'école » pour reprendre l'image utilisée par un directeur d'établissement, à savoir le travail pédagogique effectué dans et autour des classes ainsi que ses résultats. D'autre part, la gestion de la pédagogie adopte des formes nouvelles et s'appuie sur une gamme plus étendue d'outils gestionnaires et de nouvelles catégories cognitives et normatives d'évaluation et d'orientation de l'action pédagogique (voir pour un développement, Maroy, 2017).

Toutefois les logiques à travers lesquelles les CS mettent en place cette nouvelle gestion de la pédagogie diffèrent. La distinction entre logiques d'amplification et d'appropriation s'appuie sur deux dimensions principales qui ont été dégagées inductivement par l'analyse du matériau d'enquête. Elle renvoie d'un côté à l'instrumentation spécifique qui est mise en place dans chacune des CS à la faveur de la GAR (étendue et degré d'articulation des outils mobilisés, qu'ils soient légaux ou non), de l'autre au degré de coordination organisationnelle que la CS arrive à mettre en place à la faveur de cette instrumentation, mais aussi par d'autres ajustements ou changements relatifs à sa structure ou aux mécanismes de liaison ou de coordination organisationnels (Mintzberg, 1982).⁹

Nous présentons successivement dans les deux sections suivantes la logique d'amplification et d'appropriation, en distinguant pour chacune d'elle d'une part le type d'instrumentation mise en place par la CS à la faveur de la GAR (nombre et articulation des outils de régulation) d'autre part, le développement des formes de coordination verticales et horizontales. Le lecteur trouvera le Tableau 1 récapitulant les principales différences empiriques entre les CS étudiées, différences qui sont à la base du type de logique auxquelles elles sont associées.

TABLEAU 1. *Logiques d'action à l'œuvre dans les quatre CS — intensité différentielle de l'opérationnalisation de la GAR et de la gestion de la pédagogie*

Intensité de l'opérationnalisation de la gestion de la pédagogie		Appropriation		Amplification	
		CS1	CS3	CS4	CS2
		<i>Basse</i>		<i>Moyenne / haute</i>	
Outils déployés	Étendue de la gamme d'outils	Restreinte	Moyenne	Large	Large
	Articulation des outils	Faible	Modérée	Forte	Forte
Coordina- tion	Coordination horizontale	Faible	Faible	Modérée	Modérée
	Coordination verticale	Faible	Modérée	Forte	Forte

Logique d'amplification à CS2 et CS4: une opérationnalisation de la gestion de la pédagogie de moyenne / haute intensité

La logique d'amplification se traduit dans la *forte intensité de l'opérationnalisation de la gestion de la pédagogie*. Cette dernière se manifeste dans l'articulation forte des outils mobilisés par les CS, en particulier les outils statistiques et les outils de régulation basés sur les connaissances qui vont au-delà de la gamme d'outils proposés par les lois 124 et 88, ainsi que dans la mise en place de mécanismes de *coordination horizontale* et *verticale* plus nombreux, autour notamment de ces derniers outils. Ensuite, dans cette logique, l'organisation non seulement adopte la visée de la politique de la GAR, tend à se conformer à ses prescriptions, mais elle cherche aussi à en élargir les moyens de mise en œuvre, à aller plus loin que sa visée formelle ou à la réaliser différemment. Cette logique s'appuie sur une série de transformations organisationnelles, engagées avant ou à la faveur de la mise en œuvre des prescriptions de la GAR.

Une gamme d'outils étendue et fortement articulée. Deux aspects centraux caractérisent, selon nous, l'instrumentation dans une logique d'amplification. D'une part, le rôle central que jouent les outils statistiques, d'autre part, la très forte articulation entre ces derniers et d'autres outils, comme ceux découlant du prescrit légal (CPar, CGRE) et ceux mobilisés par les services éducatifs de la CS dans une visée de régulation des pratiques pédagogiques.

Deux des CS étudiées, CS2 et CS4, ont ainsi développé une gamme d'outils statistiques et de régulation par les connaissances étendue et diversifiée, de même que des dispositifs d'accompagnement des enseignants dans une perspective de développement professionnel. Ces divers outils sont fortement articulés entre eux. Des dispositifs d'accompagnement sont mis en place sur base de cet ensemble d'instruments : indicateurs divers, évaluations standardisées par la CS des acquis des élèves, travail d'analyse et de mise en forme des données portant sur les résultats des élèves.

La CS2 a par exemple effectué un important travail d'analyse et de mise en forme des données portant, entre autres, sur les résultats des élèves (diplomation, décrochage, résultats aux épreuves externes, résultats aux bilans d'étapes) à partir de la plateforme Lumix. Plusieurs déclinaisons de l'outil ont été réalisées, certaines permettant un suivi très serré des élèves. Il s'agit notamment du suivi étape par étape des résultats des élèves – observation par la DG des baisses de résultats d'un bulletin à l'autre – du suivi du taux d'absentéisme. Plus récemment la CS a créé un fichier informatique ayant pour objectif d'aider les DÉ à classer les élèves au moment des transitions (par ex. passage vers le 2^e cycle du secondaire), ou opérer un suivi des élèves à risque de non-diplomation. Ainsi « la direction, l'équipe-école peut toujours aller creuser pour aller cibler, finalement, quel élève est en non-réussite » (CS2_E9_DG).

Par-delà les épreuves ministérielles obligatoires organisées par le MÉQ, la CS2 a également mis en place des épreuves d'évaluation standardisées qui visent à évaluer les acquis des élèves, par exemple à la fin du premier cycle du secondaire. La CS2 est ainsi perçue comme plus « axée sur les résultats » :

Donc ici, on le voit pas comme contrôle, mais plus comme : ça va nous permettre d'avoir des données supplémentaires pour mieux accompagner nos gens. Ça fait que je dirais que s'il y a une différence, c'est peut-être à ce niveau-là, où on est peut-être plus axés sur les résultats, là, que d'autres commissions scolaires du coin. (CS2_E17_CP)

De plus, la CS2 a développé, en sus des indicateurs ministériels, ses propres indicateurs (portant par exemple sur le degré d'efficacité d'un établissement) qu'elle renseigne grâce à des outils de collecte de données dont certains sont spécifiques à la CS : questionnaire de satisfaction des parents, base de données sur le perfectionnement du personnel enseignant, grille d'autoévaluation permettant de mesurer le degré de progression d'un établissement en termes de résultats scolaires des élèves.

L'ensemble de ces outils contribue à déterminer, structurer et orienter le fonctionnement de la CS vers la réussite des élèves, selon la direction générale et les cadres. Ils permettent par ailleurs d'« ajuster le tir si jamais il y a quelque chose qui ne fonctionne pas en cours de route » (CS2_E7_DG).

La CS2 est aussi celle qui a poussé le plus loin la formalisation et l'institutionnalisation de dispositifs d'accompagnement associés au développement professionnel des enseignants. Les CAP, dont la mise en œuvre est obligatoire, sont fortement encadrées par les services éducatifs de la CS et doivent se centrer sur les objectifs des CGRÉ que les écoles ont du mal à atteindre. On y mobilise abondamment les « nouvelles données » auxquelles les acteurs ont accès (notamment la liste d'élève à risque de non-diplomation).

Ce qui caractérise la CS4, n'est pas tant l'étendue de la gamme des outils de régulation par les connaissances auxquels elle a recours, mais plutôt l'intensité dans leur utilisation et leur articulation aux autres types d'outils. Remettant

en service des outils élaborés avant la Loi 88, la CS4 a réintroduit depuis 2008 des épreuves d'évaluations standardisées en sus des épreuves du MELS. Les résultats obtenus à ces épreuves sont analysés et suivis de très près, tout comme ceux provenant des épreuves du MELS.

Ces outils de production et d'analyse de données sont étroitement articulés à des dispositifs d'accompagnement pilotés par les services éducatifs. La CS4 a ainsi mis en place des groupes de travail réunissant les enseignants des matières évaluées par une épreuve obligatoire du MELS. Ces groupes sont animés par des CP et des experts en évaluation. Ils visent à réguler les pratiques évaluatives pour réduire les écarts entre les résultats des évaluations aux épreuves MELS (ou CS) et celles organisées par les enseignants pendant l'année. Cet outil est arrimé aux instruments de contractualisation de la GAR et devient un des « moyens » pour atteindre les cibles définies dans la Convention de Partenariat et les CGRE.

Et moi, quand je prépare ces rencontres-là, je pars des échantillons des épreuves qu'on a recueillis, de sanctions, puis j'essaie de dégager des pistes de travail, des problématiques qu'on a identifiées par rapport aux résultats des élèves. (CS4_E7_CP)

La CS4 s'appuie également sur les instruments contractuels pour orienter les pratiques locales sur lesquelles vont intervenir les CP. En effet c'est à partir de la CPar de la CS que les autres outils légaux (PS, CGRÉ, PR) sont produits. Un canevas, en partie calqué sur celui de la Convention de partenariat, sert aussi à la production des CGRÉ et à la reddition de comptes. Les CP vont ensuite appuyer les enseignants sur la base des objectifs définis dans les CGRÉ :

avant les équipes pouvaient aussi bien décider de travailler en sciences la démarche d'investigation raisonnée, pouvaient aussi bien décider de travailler autre chose, mais là on est beaucoup plus centrés sur les conventions, donc lecture, écriture, maths, et ça va être comme ça aussi l'an prochain. Et nos offres de service comme conseillère professionnelle sont ciblées aussi en lien avec la lecture, l'écriture et les maths. (CS4_E10_CP)

Si les changements liés à l'opérationnalisation de la GAR passent systématiquement par les outils statistiques (ceux de la GRICS) dans les quatre CS étudiées, l'investissement des services éducatifs dans l'usage de ces outils, leur niveau de développement et leur articulation progressive avec les autres outils disponibles nous semblent nettement plus importants dans la logique d'amplification.

Des mécanismes de coordination fortement développés. Des mécanismes de coordination verticale et horizontale fortement développés constituent par ailleurs l'autre dimension constitutive de la logique d'amplification observée dans CS2 et CS4. Ces CS s'appuient en effet sur la GAR pour renforcer le degré de coordination entre la CS et l'établissement d'une part, entre les différents services de la CS, ou entre établissements d'autre part. Concernant la coordination verticale, il s'agit de mécanismes visant à accentuer l'arrimage entre

orientations de la CS et actions des établissements. La coordination horizontale est par ailleurs favorisée par des espaces d'échanges entre cadres de la CS et directions d'établissements.

Plusieurs éléments constatés dans la CS4 vont ainsi dans le sens d'une coordination verticale forte. Sur le plan de la structure hiérarchique, plusieurs initiatives visent à accentuer l'arrimage entre la CS et les établissements. Un cadre de la direction générale associé aux services éducatifs chapeaute ainsi l'ensemble des opérations reliées à la GAR : le traitement et l'analyse des données, la production des CGRÉ et le soutien pédagogique dispensé aux établissements. La CS a par ailleurs formalisé et systématisé l'ensemble du processus de la GAR en un « cycle de gestion » qui comporte une articulation temporelle (des opérations) et fonctionnelle (des outils). De même, des ressources ont été fournies aux DÉ pour formaliser le processus de gestation des CGRÉ dans leur établissement, et faire entrer la GAR dans une routine de gestion.

Les diverses données dont dispose la CS sont en outre largement exploitées à des fins de coordination verticale entre les objectifs du centre administratif et les pratiques des établissements, renforçant ainsi le couplage entre les deux. Les résultats des élèves sont analysés par le directeur des services éducatifs et servent de base à la décision de faire intervenir les services éducatifs auprès des établissements. Les cadres des services éducatifs sont par ailleurs impliqués dans l'analyse et le suivi des données, un employé des services éducatifs étant en outre chargé de soutenir les directions d'établissements dans l'analyse de leurs résultats.

Aussi présente dans la logique de la CS2, la coordination verticale est favorisée par les prescriptions légales de la GAR, notamment l'obligation de reddition de comptes des établissements aux CS sur base de leurs CGRE. Des rencontres de supervision individuelle des DÉ par la direction générale adjointe de la CS sont à cet effet organisées plusieurs fois par an selon un canevas de discussion commun, où figure la question de l'atteinte des cibles inscrites au CGRÉ, et les difficultés rencontrées. L'usage des résultats des élèves fait par ailleurs partie intégrante des mécanismes de coordination verticale mis en place à CS2. Ils servent de base aux rencontres de supervision et de reddition de comptes menées par les directions générales adjointes et il est attendu que les DÉ intègrent progressivement ce processus d'analyse des données de leur école dans leurs « pratiques quotidiennes ».

La coordination horizontale à CS4 s'appuie aussi sur les données statistiques qui sont utilisées dans des tables de concertation réunissant DÉ et la direction générale de la CS4 qui ont lieu entre cinq à sept fois pendant l'année. Ces rencontres sont l'occasion d'une mise en comparaison des résultats des écoles, d'échanges sur les initiatives des unes et des autres. Les données des établissements y sont mobilisées pour établir des comparatifs entre écoles, il s'agit de « partager leur réalité ». La CS organise une diffusion systématique de

données comparatives entre ses écoles. Ces pratiques de mises en comparaison des résultats des écoles ont en effet été promues par le DG qui les présente comme « allant de soi ».

Mais pour moi, ça allait de soi. J'ai dit : « Écoutez, que vous ne vouliez pas le faire, c'est une chose ». Mais ça se fait dans *l'Actualité* année après année. Je ne sais pas si vous en êtes conscients ? Pourquoi qu'on ne le ferait pas ? Puis on peut s'aider entre nous, puis on peut se donner un coup de main, puis on peut voir qu'est-ce qui va bien, qu'est-ce qui va moins bien. (CS4_E4_DG)

De tels mécanismes de coordination horizontale sont également mis en place à CS2, avec une forte articulation entre outils de contractualisation et analyse des données. Lors de rencontres réunissant DÉ, DGA et membres des services éducatifs, les DÉ y sont encouragés à échanger sur les initiatives mises en place au sein de leurs établissements en lien avec leurs CGRÉ, à analyser leurs résultats et les « moyens » mis en place : « À l'intérieur de ces rencontres-là, on a travaillé avec les directions d'école à [définir] : c'est quoi, une mission ? Une vision ? Une valeur ? Puis là, ça passait par les conventions de gestion, par le plan stratégique » (CS2_E9_DG).

À la CS2 la coordination est également basée sur des représentations et des rituels organisationnels mis en place par la direction générale en poste depuis environ trois ans au moment de l'étude. D'un côté, le discours et l'action des acteurs de l'appareil de gestion sont inspirés en grande partie par les principes de *l'école efficace*, amplement diffusés par les services éducatifs aux directions d'établissements. D'un autre côté, certains principes de la *Nouvelle gestion publique* (séparation du politique et de la gestion ; nécessité de rendre des comptes de la gestion au politique, conformes à l'esprit de la GAR) sont au cœur de la gouvernance de CS2. Cela est renforcé par des rituels organisationnels qui mettent en relation les décisions prises par les acteurs et la « réussite des élèves ». Par exemple lors de chacune des réunions du Conseil des commissaires, les participants sont encouragés à se poser la question suivante « Est-ce que les décisions que l'on a prises sont en lien avec notre planification stratégique ou en lien avec la réussite des élèves ? » (CS2_E6_Com). La coordination horizontale et verticale, est donc ici renforcée par le fait qu'il existe aussi une forte pression normative sur les cadres de la CS et des établissements.

En définitive, dans les deux cas, ces changements aboutissent, sur la période analysée, à de profondes transformations de l'organisation et de son mode de fonctionnement. La politique de la GAR est ainsi *amplifiée* par l'apport d'éléments qui vont bien au-delà de la *lettre* de la Loi et qui contribue à mettre en place une gestion de la pédagogie de haute intensité.

Logique d'appropriation à CS1 et CS3 : une opérationnalisation de la gestion de la pédagogie de basse intensité

La logique d'appropriation se caractérise et se traduit par une *opérationnalisation de moindre intensité de la visée de gestion de la pédagogie* qui accompagne la GAR et sa mise en œuvre. Cette opérationnalisation se manifeste d'une part par une gamme plus étroite d'outils de mise en œuvre de la GAR (légaux ou non) et une plus faible articulation de ces outils, d'autre part par le développement limité d'une coordination verticale ou horizontale de l'ensemble de la CS autour des outils de la GAR.

Une gamme d'outils restreinte et faiblement articulée. Ainsi dans les CS où nous avons observé une logique d'appropriation (CS1 et CS3), la gamme d'outils mis en œuvre à la faveur de la GAR est plus restreinte, contrairement à ce qui est observé dans les CS2 et CS4. De plus, il y a une articulation plus faible entre les outils de régulation par les connaissances et le domaine pédagogique. Les données portant entre autres sur les résultats des élèves sont davantage mobilisées dans une logique administrative de supervision des DÉ que dans une logique de suivi et de *monitoring pédagogique* interne aux établissements. Corolairement, il y a un plus fort cloisonnement des services éducatifs et l'usage, en parallèle, d'autres formes de savoir afin d'établir un diagnostic et de susciter des changements en matière de pédagogie.

Au moment des entrevues, la CS1 n'avait pas investi dans le développement d'outils de production de données autres que celles fournies par la GRICS. La direction générale explique que la CS était initialement peu outillée. Cette expertise se développe progressivement de manière concomitante à l'implantation des CGRÉ, mais reste majoritairement consignée et centralisée au sein d'un service de la CS créée dans cette perspective :

Ce n'était pas notre force d'avoir des indicateurs précis, mesurables.... Puis on n'était pas outillé comme aujourd'hui, mais on n'avait pas ce réflexe-là non plus.... Là on est un peu plus équipé, on sait c'est quoi des indicateurs.... Alors, ça nous a amené plus de rigueur, ça nous a amenés à préciser plus de choses, à questionner. (CS1_E2_ DG)

L'analyse des données de la CS sur les résultats des élèves n'est cependant pas distribuée au sein des établissements et associée à des dispositifs d'accompagnement des enseignants (CAP ou autres). Ainsi, l'analyse des données statistiques sur les résultats est pour l'essentiel produite par une direction de service de la CS et ensuite diffusée aux DÉ, même si la direction générale souhaite favoriser l'apprentissage des DÉ en ce qui a trait à l'analyse et l'usage des données.

À la CS3, l'usage des résultats comme mécanisme de régulation est encore peu développé dans une organisation caractérisée par une faible capacité de traitement des données et une culture organisationnelle de type *bureaucratique* où le respect des procédures et de la hiérarchie prévaut. La CS a toutefois recours à ses propres épreuves standardisées en plus des épreuves du MELS. Cependant,

les résultats de ces épreuves, tout comme l'ensemble des données associées à la plateforme Lumix, sont utilisés de façon limitée puisque la CS3 n'avait pas d'expérience antérieure avec ce type d'outils de monitoring des résultats. Si les DÉ sont encouragés à développer leur expertise en matière d'usage des outils statistiques, cette évolution semble s'être faite plutôt lentement suite à la mise en œuvre de la Loi 88.

L'articulation entre les outils de la GAR déployés au niveau CS est par ailleurs faible : le PS et la CPar sont développés en vases clos au niveau de la direction générale et ils ne sont que faiblement articulés à un *monitoring* des résultats. La définition des objectifs qui y sont inclus est peu appuyée sur une analyse effective des données statistiques. Les services éducatifs utilisent les données sur la performance des élèves dans leur analyse pour identifier les problèmes que rencontrent les établissements et pour orienter les suites à donner en termes de formation et de soutien, mais seulement dans le cadre d'un diagnostic annuel, et non d'un suivi en continu. De plus, cette « analyse des résultats » par les services éducatifs est peu articulée aux CGRÉ, ce qui témoigne d'une faible coordination entre contractualisation et analyse des données.

La CS3 a néanmoins développé des mécanismes d'accompagnement afin de diffuser une approche axée sur les résultats. La direction générale a en effet demandé à ses DÉ de mettre en place des CAP au sein de leur établissement. Toutefois ces dernières restent encore faiblement institutionnalisées du fait de leur relative nouveauté et de certaines résistances locales à leur endroit. D'abord obligatoire, la participation des enseignants à ces CAP est ainsi devenue facultative. Si les CAP doivent être en lien avec un objectif de leur CGRÉ, les équipes-écoles ont une certaine autonomie dans le choix du contenu et du déroulement de leur CAP. À la différence de la logique d'amplification de la CS2, où ces CAP étaient initiées par le « haut » et devaient traiter de problèmes de performance scolaire (dans telle ou telle matière ou niveau) établis par l'analyse centrale des données statistiques.

En résumé, il apparaît que ce sont les outils légaux de régulation administrative (plans, contrats), construits dans une logique de conformité aux prescriptions ministérielles, qui priment dans ces deux CS plutôt que les outils de régulation des pratiques pédagogiques basés sur les connaissances.

Une faible coordination organisationnelle : cloisonnement entre unités et découplage entre niveaux. La logique d'appropriation se caractérise par une plus faible coordination organisationnelle, un cloisonnement entre unités et un relatif découplage entre le niveau CS et établissements. La coordination verticale repose principalement sur les mécanismes de coordination formelle mis en place par la contractualisation et la reddition de comptes y est davantage associée à un exercice bureaucratique qui permet de maintenir une communication hiérarchique entre gestionnaires de la CS et directions des établissements.

À CS1 la coordination verticale a été renforcée par le fait qu'un membre de la direction générale est simultanément responsable de la supervision et de la reddition de comptes des établissements et responsable des services éducatifs. Son double statut donne plus de poids au suivi de la réalisation des CGRÉ, qui peut se traduire par des prescriptions hiérarchiques de soutien ou d'accompagnement pédagogique. Cependant, la coordination horizontale est beaucoup moins développée que dans la logique d'amplification. Si la direction responsable de l'analyse statistique est aussi rattachée aux services éducatifs, il existe un cloisonnement entre ce service d'analyse des données d'une part, le suivi et l'accompagnement pédagogique des établissements exercé par une direction adjointe aux services éducatifs et les CP, d'autre part. La production et l'analyse des données sont confiées à un cadre qui est « la seule personne qui peut aller jouer là-dedans » (CS1_E4_DGA).

Les services éducatifs n'interviennent pas non plus directement dans l'élaboration et le suivi des CGRÉ. De plus, ces services, et plus particulièrement les CP en leur sein, se basent peu sur les données statistiques pour faire des diagnostics et orienter leurs actions dans les établissements. Ils affirment en effet orienter davantage l'accompagnement des DÉ et des enseignants en fonction d'appréciations qualitatives.

Oui, [le cadre chargé de l'analyse des données] va nous fournir toutes les données dont on a besoin. Mais moi, je ne sens pas ce besoin-là. Je ne suis pas à ce niveau-là. Je suis au niveau vraiment de l'accompagnement, là. (CS1_E7_Cadre)

À la CS3, la coordination verticale repose, avant tout, sur des liens hiérarchiques bien définis. Elle s'appuie sur les instruments de contractualisation de la GAR avec une reddition de comptes systématisée et un rapport hiérarchique clairement établi. Des demandes sont effectuées par les cadres de la CS aux DÉ et des conséquences s'il y a manquement peuvent être imposées. Toutefois ces conséquences répondent à des impératifs bureaucratiques quant à la conformité des moyens et non quant aux résultats obtenus.

Moi je pense que je suis capable d'être très à l'écoute, mais si je ne suis pas pris au sérieux je trouve ça plate ! Et il ou elle [personnifiant les DÉ] le sait ! Et je m'attends à ce qu'il y ait des changements. Mais on ne l'a pas rencontré beaucoup, je dirais peut-être avec une personne. Et ça pourrait aller jusqu'à un changement d'affectation [pour la personne en cause]. Moi je me donne cette marge de manœuvre là. (CS3_E13_DG)

La coordination horizontale semble faible à CS3. L'élaboration des outils de la GAR se ferait encore de façon cloisonnée avec par exemple, une faible implication des services éducatifs dans l'élaboration de la CPar ou dans la reddition de comptes qui y est associée. Les services éducatifs produisent, indépendamment de cette reddition de comptes, un rapport annuel afin d'identifier les principaux problèmes rencontrés par les écoles et d'orienter le suivi au niveau des établissements. Il s'agit d'une sorte de diagnostic « péda-

gogique » auquel s'articule l'offre de soutien. Cette « prise de données », tant qualitative que quantitative met aussi l'accent sur une consultation auprès des directions d'établissement et la réflexion des équipes-écoles lors des journées pédagogiques.

En résumé, l'opérationnalisation de la GAR dans une logique d'appropriation est caractérisée par un cloisonnement du « pédagogique » et de ce qui relève de la gestion des instruments issus de la GAR (planification, contractualisation) et du traitement des données. La reddition de comptes intensifie une forme de régulation verticale administrative qui n'intègre que formellement le domaine pédagogique. Cela transparait dans le cloisonnement des services éducatifs qui ne sont pas pleinement intégrés aux mécanismes de gestion axée sur les résultats.

CONCLUSION

La politique de gestion axée sur les résultats vise à améliorer l'efficacité du système scolaire public québécois en fonction de buts ministériels comme l'augmentation des taux de diplomation avant 20 ans, la diminution du décrochage ou l'amélioration des performances dans les matières à sanction, en particulier la langue française. Cette politique est mise en œuvre par les CS étudiées en renouvelant les formes de gestion de la pédagogie, donc en cherchant à orienter et gérer de façon directe ou indirecte le « cœur » du système scolaire, à savoir le travail pédagogique qui s'opère dans les classes. Cette politique est médiée ou coconstruite par les CS dans la mesure où les moyens utilisés pour gérer le travail pédagogique sont en fait définis et mis en forme concrètement par ces dernières. Cependant, les CS étudiées contribuent à cette institutionnalisation d'une gestion de la pédagogie avec une ampleur différente selon la logique d'action effectivement mise en acte.

Nous soutenons qu'une logique d'amplification de la GAR caractérise les CS 2 et 4. La politique est construite non seulement par ses outils formels (plans et contrats), mais par un développement accru des outils de régulation de la pédagogie par les connaissances. L'amplification de la politique semble liée à une coordination verticale basée sur le recours à l'expertise, la production d'un *monitoring* très serré et l'orientation des pratiques des acteurs qui en résulte. Corolairement, il y a un décloisonnement de l'information et une recherche de coordinations horizontales plus poussées, notamment en ce qui a trait à la concertation entre gestionnaires et au soutien pédagogique.

Par contre, dans les CS1 et 3, nous avons identifié une logique d'appropriation de la GAR. Cela signifie que ces CS construisent davantage la politique par ses outils formels. L'appropriation de la politique dans ces deux CS repose sur un rapport hiérarchique qui maintient toutefois une coordination lâche entre les paliers. Cette logique se caractérise par une gamme plus restreinte d'outils et par une faible articulation avec les instruments de la GAR, de même qu'avec les impératifs de reddition de comptes.

Autrement dit, les CS se différencient par leur logique de médiation et de co-construction locale de la GAR. Ces différences entre CS se donnent principalement à voir d'une part par l'instrumentation de la GAR autour d'outils de régulation par les connaissances des pratiques pédagogiques et, d'autre part, par le développement des divers mécanismes ou dispositifs visant à améliorer la coordination organisationnelle. La combinaison de ces deux dimensions contribue à opérationnaliser avec une intensité différente la visée d'une gestion de la pédagogie, présente dans toutes les CS analysées.

Nous n'avons pas rencontré de cas de « résistance » manifeste d'une CS à la politique ministérielle, ce qui aurait pu mener aux logiques de « dilution » ou « d'annulation » distinguées par Malen (2006), sur la base de la neutralisation ou du contournement de ses prescriptions. Une limite de notre étude est ici le caractère volontaire de la participation des CS à notre enquête, qui a pu générer un biais de sélection à cet égard. Néanmoins, on peut faire l'hypothèse que la GAR, au travers des mécanismes hiérarchiques qu'elle institue, contribue par ailleurs à étendre et renforcer les potentialités de gestion et donc le pouvoir des CS sur leurs établissements ce qui contribuerait au fait que nous ayons rencontré peu de résistance des CS étudiées (en particulier leurs sièges sociaux) vis-à-vis de la GAR.

Une précaution dans notre interprétation doit cependant être faite. Ces logiques de médiation ont été observées sur une période de temps circonscrite. Or elles ne sont pas figées dans le temps et peuvent encore évoluer. On pourrait ainsi penser que la CS1 ou la CS3 pourrait à terme se rapprocher des logiques d'amplification de la CS2 et 4. Réciproquement, il n'est pas garanti que les logiques d'amplification de ces dernières demeurent stables, car elles peuvent être remises en cause par des changements de direction de la CS ou des réticences voire des oppositions venant des directions d'école ou des organisations syndicales d'enseignants.

Le principal résultat de notre travail est de montrer empiriquement à quel point la mise en œuvre de la GAR par des instances de régulation intermédiaire importe dans les orientations effectives et l'ampleur donnée à une volonté politique de mieux « aligner » les pratiques des personnels des établissements scolaires sur les visées ministérielles. Avec une ampleur variable selon la logique d'action déployée, le travail de médiation de la politique ministérielle passe surtout par le développement de nouvelles formes de gestion du travail pédagogique des écoles qu'ils mettent en place, dont les moyens ne se limitent pas aux seuls instruments d'action publique prévus par les lois 124 et 88. Cette importance des médiations intermédiaires a été documentée dans des cas européens (Maroy et Demailly, 2004) et nord-américains (Spillane et coll., 2002), mais peu d'études québécoises la démontraient empiriquement jusqu'ici.

Notre étude souligne aussi l'importance des instruments de régulation par les nombres ou les connaissances (notamment statistiques) dans les dispositifs d'*accountability* et de régulation des systèmes d'enseignement (Ozga, 2009). Ces instruments associés à des dispositifs de soutien et d'accompagnement professionnels sont des éléments clés par lesquels la gestion scolaire porte désormais davantage sur le travail pédagogique des enseignants. Ainsi, les logiques de médiation amplificatrices tendent à « recoupler » les politiques scolaires et les pratiques pédagogiques, une tendance déjà observée aux États-Unis (Coburn, 2004 ; Spillane et Burch, 2006).

NOTES

1. Les CS sont des entités politiques autonomes juridiquement décentralisées qui ont un pouvoir de délibération, de taxation et le pouvoir de nommer leurs officiers. Leurs administrateurs, les commissaires, sont indépendants du pouvoir organisateur central, en raison de leur élection par la population concernée. Bien que leurs pouvoirs soient fortement encadrés par l'État, elles ont une capacité d'action politique non négligeable. Les CS peuvent donc être considérées *tout à la fois* comme un agent administratif de l'État et comme un gouvernement régional ou supra-local (Brassard, 2014). Les CS ont pour mission principale d'organiser les services éducatifs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire.
2. La ministre de l'éducation était alors, en 2009, Mme Courchesne.
3. Les « buts fixés et objectifs mesurables déterminés par la ministre » sont les suivants : « l'augmentation de la diplomation et de la qualification avant l'âge de 20 ans ; l'amélioration de la maîtrise de la langue française ; l'amélioration de la persévérance scolaire et de la réussite scolaire chez certains groupes cibles, particulièrement les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ; l'amélioration de l'environnement sain et sécuritaire dans les établissements ; l'augmentation du nombre d'élèves de moins de 20 ans en formation professionnelle » (MELS, 2009, p. 6).
4. Pour Malen (2006), la dilution concerne les stratégies politiques qui contribuent à l'affaiblissement voire à la mort d'une politique éducative ; l'appropriation signifie que des acteurs locaux « intègrent de manière sélective et stratégique les politiques imposées par le haut et ce de afin de faire avancer leurs propres intérêts » ; l'annulation constitue une « volonté d'invalider ou de révoquer les politiques » ; l'amplification concerne les efforts locaux consentis pour développer des « structures de gouvernance et des coalitions intersectorielles » qui paraissent nécessaires pour mettre en place et faire perdurer des réformes éducatives (p. 98, notre traduction).
5. Nous utilisons les données du MELS en ce qui a trait à la diplomation et la qualification après 7 ans (MELS, 2014).
6. Pour la cohorte de référence 2006, la proportion d'élèves inscrits au privé dans l'ensemble de la province est de 19,8 %. La CS1 (23,7 %) et la CS4 (22,5 %) font face à davantage de concurrence que la moyenne des CS québécoises (MELS, 2014).
7. Les pratiques pédagogiques concernées doivent être considérées au sens large : coordination pédagogique entre années d'études et enseignants d'une discipline, supervision du rapport au programme des enseignants, organisation et gestion des élèves en « difficultés d'apprentissage », cohérence et orientation des pratiques d'évaluation (entre d'enseignants, entre évaluation externe et interne, entre années d'étude).
8. Ces analyses statistiques des résultats et progrès de l'école ou des classes reposent sur des données (fournies soit par le ministère, soit générées par la CS elle-même lorsqu'elle développe des enquêtes ou des évaluations des élèves propres à la CS). Les outils d'analyse des données statistiques sont proposés par un organisme — la société GRICS, organisme sans but lucratif — qui développe et administre les outils de collecte et de traitement des données pour toutes les CS. Ainsi, GPI ou « Logiciel de gestion intégrée pour l'école » permet entre autres la collecte

des résultats scolaires par les établissements. Lumix, permet d'exploiter les données issues de GPI. Lumix a été développé dans la foulée de l'implantation des Conventions de gestion et de réussite éducative afin d'épauler les directeurs d'établissements, les services éducatifs et les directions générales des CS dans les demandes de production des données qui sont associées aux outils de la GAR.

9. Les mécanismes de coordination verticale ou les mécanismes de liaison horizontaux peuvent être de plusieurs types selon Nizet et Pichault (1995) : 1) Basés sur des relations interpersonnelles (« poste de liaison » (coordinateur), « comités permanents » ou « groupes de projet » (comité pour un projet ad hoc) ; 2) Basés sur des dispositifs formalisés : système de planification ; systèmes de contrôle des performances ; 3) Basés sur des représentations mentales (action par la culture commune, la mobilisation idéologique) (p. 1). Ils sont mis en place pour intégrer, rendre cohérente l'organisation et contrebalancer les effets de la différenciation verticale ou horizontale de toute organisation complexe. « La différenciation verticale s'apprécie en fonction du nombre d'échelons hiérarchiques. La différenciation horizontale se mesure à partir du nombre d'unités ou de départements créés à l'intérieur de l'organisation » (Nizet et Pichault, 1995, p. 50)

RÉFÉRENCES

Blase, J. et Björk, L. (2010). The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *Second international handbook of educational change : Part 1* (p. 237-258). New York, NY : Springer.

Boxenbaum, E. et Jonsson, S. (2008). Isomorphism, diffusion and decoupling. Dans R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby et K. Sahlin (dir.) *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (p. 78-97). London, Angleterre : Sage.

Brassard, A. (2014). La commission scolaire comme lieu de gouvernance autonome (1959 à 2013)? *Télescope*, 20(2), 17-34.

Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.

Datnow, A. (2006). Connection in the policy chain new directions in education policy implementation. Dans M. I. Honig (dir.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (p. 105-122). Albany, NY : SUNY Press.

Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P. et Deniger, M.-A. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux* (p. 89-106). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire – Édition 2014*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Malen, B. (2006). Revisiting policy implementation as a political phenomenon. Dans M. I. Honig (dir.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (p. 83-105). Albany, NY : SUNY Press.

Maroy, C. et Demailly, L. (2004). Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe. Quelles convergences ? *Recherches Sociologiques*, 35(2), 5-24.

Maroy, C. (2006). École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris, France : Presses universitaires de France.

Maroy, C. (sous presse). La nouvelle gestion publique en éducation au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du Travail*, 59(4).

Maroy, C. et Mathou, C. (2014). La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : une analyse des débats parlementaires. *Télescope*, 20(2), 56-70.

- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2014). La construction de la politique de « Gestion axée sur les résultats » au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Éducation comparée / Nouvelle série*, 12, 45-69.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, France : Éditions d'organisation.
- Nizet, J. et Pichault, F. (1995). *Comprendre les organisations : Mintzberg à l'épreuve des faits*. Paris, France : Gaëtan Morin.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Pons, X. et Van Zanten, A. (2007). *Knowledge circulation, regulation and governance*. KNOWandPOL Project: Literature Review (part 6). Bruxelles, Belgique : 6th FPRD EU. Repéré à http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.pons_vanzanten.eng.pdf
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations: Toward a theoretical synthesis*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Spillane, J. P. et Burch, P. (2006). The institutional environment and instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public education. Dans H.-D. Meyer et B. Rowan (dir.), *The new institutionalism in education* (p. 87-102). Albany, NY : State University of New York Press.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallet, T., Jita, L. et Zutners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731-762.

CHRISTIAN MAROY est sociologue, professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il dirige la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. christian.maroy@umontreal.ca

ANDRÉ BRASSARD est professeur retraité du Département d'administration et fondements de l'éducation de Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. andre.brassard@umontreal.ca

CÉCILE MATHOU est doctorante en Éducation comparée et fondements de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est membre de l'équipe de recherche de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. cecile.mathou@umontreal.ca

SAMUEL VAILLANCOURT est agent de recherche pour la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. samuel.vaillancourt@umontreal.ca

ANNELISE VOISIN est doctorante en Éducation comparée et fondements de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Elle réalise sa thèse sous la direction de Christian Maroy. Elle est membre de l'équipe de recherche de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. annelise.voisin@umontreal.ca

CHRISTIAN MAROY is a sociologist and a tenured professor at the Department of Administration and Education Fundamentals at the Faculty of Educational Sciences of the Université de Montréal. He directs the Canadian Research Chair on Education Policy. christian.maroy@umontreal.ca

ANDRÉ BRASSARD is a retired professor at the Department of Administration and Education Fundamentals at the Faculty of Educational Sciences of the Université de Montréal. andre.brassard@umontreal.ca

CÉCILE MATHOU is a PhD candidate in Comparative Education and Fundamentals of Education at the Department of Administration and Education Fundamentals at the Faculty of Educational Sciences of the Université de Montréal. She is a member of the research team at the Canadian Research Chair on Education Policy. cecile.mathou@umontreal.ca

SAMUEL VAILLANCOURT is a research agent at the Canadian Research Chair on Education Policy. samuel.vaillancourt@umontreal.ca

ANNELISE VOISIN is a PhD candidate in Comparative Education and Fundamentals of Education at the Department of Administration and Education Fundamentals at the Faculty of Educational Sciences of the Université de Montréal. She is writing her thesis under the supervision of Christian Maroy. She is a member of the research team at the Canadian Research Chair on Education Policy. annelise.voisin@umontreal.ca

DÉSENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS CANADIENS : DE LA VOCATION À LA DÉSILLUSION. UNE ANALYSE À PARTIR D'UNE MODÉLISATION PAR ÉQUATIONS STRUCTURELLES

PIERRE CANISIUS KAMANZI *Université de Montréal*

CARLA BARROSO DA COSTA et PASCAL NDINGA *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article vise à cerner les facteurs en lien avec le désengagement professionnel observé auprès des enseignants canadiens. Une analyse des données tirées d'une enquête pancanadienne auprès des enseignants ($N = 3\,221$) révèle que ce désengagement est significativement associé aux facteurs suivants : les expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves, la perception des changements de politiques éducatives, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et le sentiment de compétence. Des quatre variables étudiées, les expériences émotionnelles représentent le facteur qui explique davantage le désengagement professionnel. Des analyses révèlent qu'à quelques différences près, la situation est similaire dans les quatre provinces étudiées : Alberta, Colombie-Britannique, Ontario et Québec.

PROFESSIONAL DISENGAGEMENT OF CANADIAN TEACHERS: FROM VOCATION TO DISILLUSION. A STRUCTURAL EQUATION MODELING ANALYSIS

ABSTRACT. This article aims to identify factors related to Canadian teachers' professional disengagement. Our analysis of data pulled from a Canada-wide survey administered to teachers ($N = 3,221$) revealed that disengagement is significantly associated to the following factors: negative emotional experiences resulting from difficult relationships with students, perceptions of changes in education policies, satisfaction of work conditions, and a sense of competency. Among these four variables, the emotional experiences factor was the strongest. Apart from a few differences, analyses revealed that the situation is similar across the four provinces studied: Alberta, British Columbia, Ontario, and Quebec.

Les systèmes scolaires sont de plus en plus aux prises avec les difficultés de rétention des enseignants. Ce problème est loin d'être particulier à un système scolaire, comme le soulignent Sass, Seal et Martin (2011). Les auteurs ont montré que la question d'abandon des enseignants touche aussi bien les

pays développés que les pays en développement. Toutefois, même s'il a tendance à se généraliser à travers le monde, ce phénomène se pose à des degrés divers et les facteurs à son origine sont structurels, car ils tiennent, du moins en partie, au contexte du système scolaire. La présente étude s'intéresse aux enseignants canadiens et vise à cerner les facteurs qui engendrent les attitudes négatives vis-à-vis de leur profession et peuvent les pousser à mettre fin à leur carrière — ce que nous qualifions ici de désengagement — ou, à tout le moins, en développer l'intention.

Le problème de désengagement professionnel des enseignants est préoccupant et suggère d'ouvrir immédiatement une réflexion sur ses causes profondes et les voies d'amélioration possibles de leur travail pour accroître la rétention. En particulier, l'abandon des enseignants constitue une double perte. D'une part, leur formation (théorique et pratique) et leur insertion professionnelle coûtent cher à l'État et de nouvelles ressources doivent être dépensées à chaque vague d'abandon pour combler les places laissées vacantes (Perrachione, Rosser et Petersen, 2008 ; Weiss, 1999). D'autre part, sur le plan de la démocratisation scolaire, l'abandon des enseignants pourrait, selon son ampleur, contribuer à fragiliser la qualité des apprentissages dans les établissements concernés, car, comme dans toute profession, les compétences s'améliorent avec le nombre d'années d'expérience. Dès lors, les établissements les plus touchés par ce phénomène sont susceptibles de donner une formation de moindre qualité, d'autant plus que le risque d'abandon des enseignants est plus élevé dans les établissements situés dans les quartiers défavorisés et fréquentés en majorité par des publics scolaires souvent vulnérables (Borman et Dowling, 2008 ; Ingersoll et Strong, 2011).

L'abandon d'une profession n'est pas une action fortuite ; au contraire, il est l'aboutissement d'un processus graduel de désengagement à travers lequel l'individu développe des attitudes négatives vis-à-vis de sa profession. Chez les enseignants, ce processus est marqué par la perte de motivation à fournir aux élèves un enseignement de qualité. Les enseignants mécontents ou insatisfaits de leur profession sont prédisposés à assurer un enseignement de mauvaise qualité et à diffuser une image négative de leur profession (Lytle, 2013 ; Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2005).

Au Canada, un nombre croissant d'enseignants est désintéressé à poursuivre cette profession, malgré les coûts encourus pour s'y qualifier. Selon les résultats d'une enquête pancanadienne (Kamanzi et coll., 2008), au moins un enseignant sur cinq affirme qu'il pense souvent ou très souvent à changer de carrière (23,5 %) et qu'il en a assez d'enseigner et de travailler avec les élèves (22,4 %). Quoique le désengagement professionnel ne soit pas un phénomène nouveau au Canada et qu'il prenne de plus en plus d'ampleur avec les années, il nous semble que peu de recherches d'envergure aient été consacrées à cette question. Toutefois, les études exploratoires menées dans trois provinces (Qué-

bec, Ontario et Colombie-Britannique) en soulignent l'ampleur. Au Québec, l'enquête menée par Gingras et Mukamurera (2008) a indiqué que, parmi les jeunes enseignants enquêtés, nombreux sont ceux qui pensent abandonner leur profession : au moins un jeune enseignant québécois interrogé sur deux doutait sérieusement de sa persévérance dans cette profession. Pour la plupart, la tâche enseignante s'avère trop lourde et trop difficile. Une analyse récente faite par Letourneau (2014) sur l'abandon des cohortes d'enseignants embauchés au Québec durant la période 1992-2011 a indiqué que même si l'on observe des variations selon les cohortes, le taux d'abandon moyen varie entre 25 % et 30 % après la première année et monte jusqu'à 50 % après cinq ans. Selon l'étude récente de Schaefer, Long et Clandinin (2012), la situation est plus ou moins similaire en Alberta : environ 40 % des jeunes enseignants quittent leur profession au cours des cinq premières années de leur carrière.

Ces quelques études publiées à ce sujet se sont essentiellement intéressées aux enseignants en début de carrière et sont exploratoires. À notre avis, une étude pancanadienne s'avère pertinente afin de cerner la portée du phénomène dans l'ensemble du Canada et d'en comprendre les causes potentielles. Le présent article tente d'y apporter davantage de lumière. Son objectif principal est de cerner quelques-uns des facteurs liés au désengagement professionnel observés auprès des enseignants. Nous tenterons de comparer la situation entre quatre systèmes provinciaux où les données le permettent au regard du modèle d'analyse qui sera utilisé : Alberta, Colombie-Britannique, Ontario et Québec.

L'article est divisé en quatre sections. La première section fait un aperçu des écrits portant sur le désengagement professionnel des enseignants. La deuxième décrit la méthodologie : la source des données utilisées, la mesure des variables étudiées et les stratégies d'analyse statistique. La troisième présente les résultats, alors que la quatrième et dernière section est consacrée à la conclusion.

DÉSENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS : UN PROBLÈME À PLUSIEURS DIMENSIONS

Le terme désengagement est entendu ici dans le sens du processus de perception négative que les enseignants ont de leurs rôles et tâches et à l'issue duquel certains d'entre eux peuvent afficher des comportements et des attitudes de rejet de leur profession. Afin de mieux définir ce concept, nous proposons de nous appuyer sur la définition de l'engagement, qui constitue son contraire. Selon les psychologues du travail, le concept d'engagement professionnel renvoie à la relation qu'un individu entretient avec sa profession (Lee, Carswell et Allen, 2000). Comme les raisons qui poussent l'individu à exercer un métier ou une profession sont multiples, l'engagement professionnel présente lui aussi plusieurs dimensions, que les analystes ramènent à trois catégories (Blau et Holladay, 2006 ; Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005 ; Lee et coll., 2000 ; Meyer, Allen et Smith, 1993). D'abord, l'engagement professionnel

a une *dimension affective*. Celle-ci fait référence à la manière dont l'individu s'identifie à sa profession et en éprouve un attachement émotionnel, indépendamment de toute autre considération. L'intérêt d'exercer cette profession et d'en faire une carrière relève des sentiments de plaisir et d'accomplissement personnel. Autrement dit, la réalisation des tâches associées à cette profession constitue en soi un objectif et apporte une satisfaction. Deuxièmement, l'engagement professionnel a une *dimension rationnelle (calculative)*. Celle-ci a trait aux avantages économiques escomptés et relève de la logique du rapport coût-bénéfice. L'individu cherche à mettre en valeur les ressources investies pour construire une carrière et en tirer profit. Par exemple, à l'issue d'une période de formation ou d'une expérience de travail, l'individu peut être intéressé par les avantages reliés à cette formation ou expérience : le salaire, les vacances, l'autonomie professionnelle, etc. Enfin la *dimension normative* de l'engagement professionnel réfère à l'obligation morale ressentie par l'individu à poursuivre l'exercice d'une profession dans le but d'offrir sa contribution à la collectivité en participant à la résolution des problèmes ou à la réponse aux besoins en général de cette même collectivité.

Bien que ces trois dimensions soient différentes au plan analytique, elles sont complémentaires dans les faits et forment un tout. Mais, cela n'implique pas qu'elles se confondent ou qu'elles soient toujours en harmonie. Au contraire, elles peuvent avoir une relation de tension et agir en sens opposé, de même qu'elles peuvent avoir un poids inégal dans la vie professionnelle. L'attachement émotionnel (dimension affective) à une profession peut être concomitant avec une insatisfaction vis-à-vis des avantages que procure cette profession (dimension rationnelle) et *vice versa* (Barroso da Costa, 2014). En d'autres mots, chaque dimension a une contribution à l'engagement global, ainsi qu'à la persévérance dans une profession.

Suivant cette perspective, le désengagement professionnel peut être défini comme le manque d'intérêt et la perte d'attachement pour une profession. Il peut prendre une gamme de formes variées d'attitudes et de comportements allant de la remise en question du choix d'exercer cette profession à la décision d'abandon. Qu'il relève des aspects affectif, rationnel ou normatif, le désengagement doit s'exprimer avec une certaine intensité pour qu'il soit qualifié comme tel.

Brève recension des écrits

Par le passé, les études qui se sont intéressées au désengagement professionnel se sont davantage centrées soit sur les caractéristiques des enseignants eux-mêmes, soit sur celles de l'environnement. Elles soulignent, entre autres, l'influence des facteurs institutionnels : par exemple, le milieu socioéconomique desservi par l'établissement, sa taille et les ressources disponibles, le soutien administratif fourni aux enseignants et l'encadrement de la direction. Des recensions des écrits réalisées par Borman et Dowling (2008) à partir de 90

études étasuniennes et plus récemment par Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) à partir de 69 études ont montré, par exemple, que le phénomène du désengagement des enseignants tend à s'accroître dans les établissements desservant les quartiers défavorisés et où la majorité des élèves vient des minorités ethniques ou culturelles. En ce qui a trait à la culture organisationnelle, les études recensées par les mêmes auteurs s'accordent, au contraire, sur le fait que l'engagement des enseignants est plus élevé dans les établissements où les directions offrent davantage de soutien et d'encadrement.

Des études récentes ont porté une attention particulière à l'exercice de la profession elle-même. Au plan affectif, elles soulignent que le désengagement professionnel des enseignants prend sa source profonde dans un certain malaise que connaissent nombre d'entre eux (Ingersoll, 2001 ; Johnson, Berg et Donaldson, 2005 ; OCDE, 2005). À l'origine de ce malaise se trouveraient, entre autres, la charge de travail élevée (Sass et coll., 2011), le stress et l'épuisement professionnel (Maslach et Jackson, 1986 ; Skaalvik et Skaalvik, 2009), la violence verbale et physique des élèves, les classes difficiles (Barrère, 2002) qui, poussées à l'extrême, génèrent un sentiment de souffrance (Hélou et Lantheaume, 2008), voire d'apathie, d'anxiété, de frustration et de pression (Hancock et Scherff, 2010). Or, le stress et l'épuisement professionnel semblent inévitables d'autant plus que l'évolution actuelle de la profession enseignante se caractérise par la multiplication des tâches (Buchanan, 2010), l'intensification et la complexification du travail (Maroy, 2006). Nombre d'enseignants vivent ainsi un état de débordement, de manque de contrôle, d'épuisement et de découragement (Sass et coll., 2011).

Selon plusieurs études, le désengagement professionnel des enseignants tient davantage à la faible satisfaction intrinsèque : par exemple, l'absence ou la faible passion d'enseigner qui résulte de l'acte même de transmettre et de former les élèves (Chong et Low, 2009), le sentiment d'incompétence et d'inefficacité au regard de leurs besoins (Caprara, Barbaranelli, Borgogni et Steca, 2003 ; Maroy, 2006 ; Mottet, Beebe, Raffeld et Medlock, 2004 ; Perrachione et coll., 2008 ; Sass et coll., 2011).

Au plan normatif, cet état de stress favorise également le développement d'un sentiment d'inefficacité, voire d'incompétence qui, à son tour, peut générer le regret, la déception et la frustration (Betoret, 2007 ; Ingersoll, 2001 ; Maroy, 2006). Au plan rationnel, les études ont mis en lien l'engagement professionnel des enseignants et les conditions de travail, notamment le salaire, la pension de retraite, les primes, les vacances, la reconnaissance publique et la valorisation sociale (Hancock, 2008 ; Weiss, 1999), ainsi que certaines conditions spécifiques de travail, telles qu'une classe bien éclairée et aérée ou un stationnement sécuritaire (Johnson et coll., 2005). Moins ces conditions de travail sont satisfaisantes, plus l'engagement professionnel est faible (Barroso da Costa, 2014).

Au Canada, un phénomène est observé à travers le pays depuis les années 1980 : l'enseignement semble perdre passablement son pouvoir d'attraction et de rétention, et ce, à travers les différentes provinces et territoires du pays. Si les facteurs en lien avec cette perte d'attraction et de rétention sont multiples et de plusieurs ordres, différents auteurs (Belliveau, Liu et Murphy, 2002 ; Hargreaves, 1998 ; Harvey et Spinney, 2000 ; King et Peart, 1992 ; Tardif et Lessard, 2000) qui se sont intéressés à cette question pointent la charge mentale et émotionnelle à laquelle les enseignants sont quotidiennement soumis.

La complexification croissante des tâches dévolues aux enseignants au cours des dernières décennies, en termes d'élargissement du spectre des compétences requises, de rôles et de responsabilités professionnels à assurer par les enseignants, les a littéralement soumis à une pression considérable (Tardif, 2012). Ainsi, pour satisfaire aux exigences de leur profession, il ne leur suffit plus de posséder les connaissances dans les matières à enseigner, encore faut-il être à même de s'adapter à la diversité des publics scolaires (revenu familial et conditions de vie, langue, religion, culture, etc.), de manier avec habileté les technologies de communication, d'ajuster les contenus des matières à l'évolution des connaissances, d'accomplir vite une série de tâches administratives, de travailler en équipe avec les collègues et d'avoir le sens du leadership, de collaborer avec les parents et de tenir compte d'une série de règles d'éthique (Tardif, 2012). Ces nouvelles facettes de la profession enseignante favorisent la surcharge, le débordement et la montée d'un sentiment de pression.

Conjuguée à l'augmentation de la précarité d'emploi parmi les jeunes enseignants, cette complexité laisse à penser que le rapport que les enseignants entretiennent avec leur profession pourrait fragiliser leur professionnalisation, comme le souligne Tardif (2012). Pour un certain nombre d'enseignants, cette profession a perdu son caractère vocationnel. Dans bien des cas, il semble plutôt servir d'emploi transition, car, comme l'ont observé Gingras et Mukamurera (2008), ainsi que Letourneau (2014), nombre de jeunes enseignants envisageraient même l'abandon dès la première année de leur carrière.

L'étude de Collie, Shapka et Perry (2012) auprès des enseignants de la Colombie-Britannique et de l'Ontario a souligné que les aspects suivants de l'établissement ou de son organisation favorisent l'engagement professionnel : le leadership de la direction, la qualité et la quantité des ressources matérielles disponibles, la réputation de l'établissement scolaire, le comportement et la performance scolaire des élèves, le climat sécurisant au sein de l'école et de la classe, la taille de la classe, la qualité des locaux, le volume des tâches, ainsi que les activités de développement professionnel.

Conceptualisation

Selon les écrits présentés dans la section précédente, l'engagement professionnel des enseignants tient à ce que plusieurs auteurs qualifient de *rapport au métier* (Dinham et Scott, 2000 ; Hong, 2010 ; Tardif et Lessard, 2000) ou d'identité

professionnelle (Canrinus, Beijaard, Buitink et Hofman, 2011 ; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, Hofman, 2012 ; Hong, 2010), c'est-à-dire la manière dont l'individu perçoit ses expériences de travail et se définit lui-même face au métier ou à la profession qu'il exerce. Ce rapport peut être négatif et nourrir les attitudes et les comportements de désengagement, tout comme il peut être positif et accroître l'engagement professionnel. Comme souligné précédemment, le désengagement a une triple dimension : 1) une dimension rationnelle qui tient à l'insatisfaction ou la déception vis-à-vis des conditions de travail, 2) une dimension normative associée au sentiment d'incompétence vis-à-vis de la tâche et 3) une dimension affective liée aux expériences émotionnelles négatives.

Le présent article s'est fixé un double objectif : 1) examiner l'articulation entre les trois dimensions du désengagement professionnel des enseignants et leurs poids relatifs au Canada, 2) comparer la situation entre les provinces où les données disponibles le permettent. La figure 1 ci-après résume le modèle théorique proposé pour analyser cette articulation et précise les variables qui seront utilisées pour l'analyser.

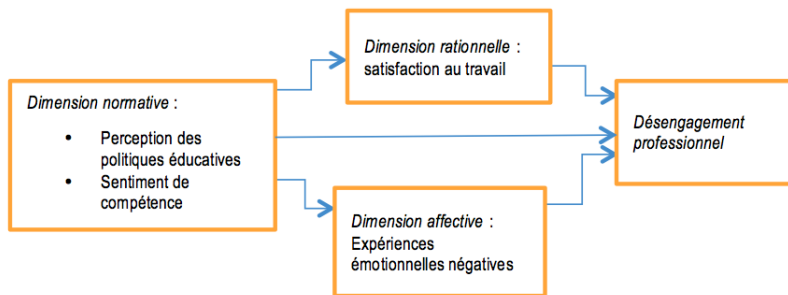


FIGURE 1. *Modélisation des dimensions du désengagement professionnel*

MÉTHODOLOGIE

La source des données

Les données utilisées dans cette étude sont tirées d'une enquête par questionnaire autoadministré en 2006 aux enseignants, aux professionnels non enseignants et à d'autres membres du personnel des écoles primaires et secondaires, publiques et privées de l'ensemble des provinces et territoires du Canada. La passation du questionnaire a été précédée par un prétest auprès d'une centaine de répondants afin de valider sa qualité. Menée par une équipe de chercheurs multidisciplinaires œuvrant dans différentes universités du Canada (Université de Montréal, Université de Toronto, Université de Sherbrooke et Université Simon Fraser), cette enquête a utilisé la méthode d'échantillonnage stratifié. Le questionnaire a été envoyé à 17 650 membres du personnel et 4 569 l'ont

complété, soit un taux de réponse de 26 %. L'enquête visait à recueillir des données permettant de dresser le portrait global du personnel enseignant en mettant l'accent sur les aspects suivants : le vécu professionnel en général, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, les relations avec les collègues et les élèves, la perception des effets des changements sociaux et des politiques éducatives sur l'exercice de la profession, etc.

D'entrée de jeu, il faut reconnaître que les données utilisées imposent des limites dans la mesure où, entre le moment où celles-ci ont été collectées et celui où les analyses sont effectuées, la situation des enseignants peut avoir changé à certains égards. De plus, même si l'échantillon est représentatif, aucune pondération n'est fournie dans la base de données pour tenir compte des biais pouvant être générés par le nombre élevé des questionnaires non retournés (non-réponses).

Description du sous-échantillon

Compte tenu de l'objectif de l'article, l'analyse s'intéresse uniquement aux données recueillies auprès des enseignants. Par conséquent, sont exclus de l'analyse les membres du personnel non enseignant. Par ailleurs, en raison des contraintes méthodologiques, ont été seulement retenus les répondants des provinces où la taille du sous-échantillon est suffisamment grande ($N \geq 200$) pour permettre d'effectuer les analyses comparatives (deuxième objectif) selon le modèle statistique envisagé. Au total, le sous-échantillon retenu est composé de 3 221 enseignants œuvrant dans quatre provinces : Alberta ($N = 343$) ; Colombie-Britannique ($N = 383$), Ontario ($N = 1 205$) et Québec ($N = 1 295$).

Variables et modèle de mesure

Rappelons que le modèle théorique proposé (Figure 1) est composé de cinq variables latentes : le désengagement professionnel, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles négatives et la perception des effets des changements de politiques éducatives.

Ces variables ont été construites en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse factorielle exploratoire pour sélectionner les items du questionnaire associés à chacun de ces facteurs et, dans un second temps, une analyse confirmatoire a été effectuée pour tester les modèles de mesure de chacune des cinq variables.

Analyse factorielle exploratoire. Pour cette analyse, ont été retenus les items pour lesquels le coefficient de consistance interne l'Alpha de Cronbach (α) est $\geq ,70$ ou, à tout le moins, proche de cette valeur et dont les coefficients de saturation (factors loading γ) sont $\geq ,30$. Signalons que tous les items utilisés à cet effet ont une échelle à six niveaux (échelons). Afin de simplifier les facteurs en maximisant la variance des coefficients de saturation au sein des facteurs et entre les variables (Tabachnick et Fidell, 2007), nous avons appliqué partout la méthode de factorisation par axes principaux et la rotation varimax.

- Le *désengagement professionnel* ($\alpha = ,83$) a été mesuré par quatre items relatifs aux attitudes vis-à-vis du métier : le sentiment de frustration, d'en avoir assez avec les élèves, de ne pas pouvoir utiliser assez les habiletés intellectuelles, ainsi que l'intention de quitter ce métier. L'échelle de fréquence variait de (1) très rarement à (6) très souvent. Pour la *satisfaction au travail* ($\alpha = ,70$), quatre items ont été retenus : l'état physique de la classe, le nombre d'élèves dans la classe, la disponibilité du matériel et des ressources pédagogiques, ainsi que le soutien technique de l'établissement. L'échelle variait également de (1) insatisfaisant à (6) satisfaisant.
- Le *sentiment de compétence* ($\alpha = ,88$) a été mesuré par neuf items à travers lesquels les enseignants ont exprimé leur appréciation vis-à-vis des aspects suivants de la formation initiale : 1) la maîtrise des contenus enseignés, 2) le maintien de la discipline parmi les élèves, 3) l'évaluation des apprentissages, 4) la communication avec les élèves, 5) la collaboration avec les parents, 6) l'utilisation des TIC en classe, 7) le travail d'équipe avec les autres enseignants, 8) la maîtrise des aspects administratifs de leur travail et 9) la planification des cours. Pour cette variable, l'échelle des items variait de (1) mal préparé à (6) bien préparé.
- Les *expériences émotionnelles négatives* ($\alpha = ,66$) ont été mesurées par la qualité des relations avec les élèves et quatre items ont été retenus. Ceux-ci sont relatifs à la capacité de : 1) maintenir la discipline, 2) aider les élèves ayant des problèmes importants, 3) faire face à des élèves ayant des problèmes très différents et 4) gérer la classe quand les élèves sont turbulents. L'échelle des items variait de (1) en désaccord à (6) en accord.
- La *perception des effets des changements de politiques éducatives* ($\alpha = ,88$) a été mesurée par 6 items portant sur le jugement des répondants vis-à-vis de l'impact possible des changements sur les aspects suivants : 1) l'apprentissage des élèves, 2) leur socialisation, 3) la professionnalisation des enseignants, 4) la nature du travail enseignant, 5) les relations avec les parents et 6) la reconnaissance sociale de la mission de l'école. L'échelle des items variait de (1) peu d'effets positifs à (6) plusieurs effets positifs.

Cette première analyse a permis de créer des variables composites dont les caractéristiques (moyenne et écarts-types) sont indiquées dans le tableau 1. Ce même tableau indique par ailleurs qu'il existe une corrélation significative entre ces différentes variables, mais que la corrélation la plus forte (quoique modérée) est celle entre le désengagement professionnel et les expériences émotionnelles négatives ($r = ,43$).

TABLEAU 1. *Corrélation entre les facteurs*

Variable	Moyenne	Écart-type	SC	ST	EEN	PECPE	DP
SC	3,30	1,11	1,00	-	-	-	-
ST	3,35	1,23	,09**	1,00	-	-	-
EEN	3,78	1,13	-,10**	-,24**	1,00	-	-
PECPE	3,67	1,07	,09**	,37**	-,19**	1,00	-
DP	2,63	1,32	-,05**	-,27**	,43**	-,29**	1,00

NOTE. SC : Sentiment de compétence ; ST : Satisfaction au travail ; EEN : Expériences émotionnelles négatives ; PECPE : Perception des effets des changements de politiques éducatives ; DP : Désengagement professionnel.

** $p < ,01$

Analyse confirmatoire. Dans un deuxième temps, une analyse factorielle confirmatoire a été effectuée afin d'évaluer la qualité du modèle envisagé. Même si la base de données présente un taux très faible de valeurs manquantes pour les variables étudiées (moins de 2 %), nous avons comparé le modèle avec les données manquantes et celui sans données manquantes après une imputation par régression. Comme la comparaison ne révélait aucune différence, nous avons opté pour le premier modèle, soit celui avec des données manquantes.

La méthode d'estimation maximum de vraisemblance (ML) a été choisie pour examiner l'ajustement du modèle estimé pour chacun des facteurs. Le test permet de comparer le modèle estimé et le modèle de référence ayant une corrélation nulle entre les variables incluses (Roussel, Durrieu, Campoy et El Akremi, 2002) à partir du test de khi-deux (χ^2) de vraisemblance. Plus la probabilité associée à cette statistique est élevée, plus le modèle ajusté est proche du modèle considéré comme parfait (Bollen, 1989). Bien que cet indice soit une statistique de référence pour les modèles SEM, il est à interpréter avec réserve dans la mesure où sa valeur est fortement biaisée par la taille de l'échantillon. Pour corriger cette faiblesse, trois autres indices d'ajustement ont été pris en considération : le résidu moyen standardisé ou *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), l'indice d'ajustement comparatif (*Comparatif Fit Index* – CFI) et le RMSEA (*Root Mean Square of Approximation*).

Le SRMR représente la moyenne de tous les résidus standardisés et varie également entre -1 et 1. Un modèle est considéré comme bien ajusté si le SRMR $\leq ,05$. Lorsque la valeur de cet indice est $> ,05$, l'analyste a de bonnes raisons de soupçonner l'existence d'un problème résiduel important entre les variables (Byrne, 2010), ce qui peut arriver lorsque l'information contenue par les variables est redondante et que celles-ci sont fortement corrélées entre elles. Le CFI est établi à partir de la comparaison entre le modèle théorique et le modèle de référence (dans lequel toutes les covariances sont de zéro), ainsi qu'entre le modèle théorique et le modèle saturé. Un modèle est acceptable si la valeur du CFI est $\geq ,90$ (Bentler, 1990). Enfin, le RMSEA est l'un des critères reconnus

pour évaluer l'ajustement des modèles SEM (Byrne, 2010). Bien qu'il présente l'avantage de contourner la contrainte de la non-centralité du χ^2 , il présente cependant l'inconvénient d'être sensible à la valeur du nombre de degrés de liberté et à la taille de l'échantillon. Autrement dit, sa valeur a tendance à diminuer et à surestimer la qualité d'ajustement de modèles complexes (plusieurs variables) ou appliqués sur de très grands échantillons (Mulaik, 2009, cité dans Kline, 2005). Un RMSEA $\leq$,05 révèle que le modèle est très bien ajusté. Un RMSEA dont la valeur est comprise entre ,06 et ,08 indique un modèle faiblement ajusté, mais acceptable (MacCallum, Browne et Sugawara, 1996), tandis qu'un RMSEA $>$,10 indique un mauvais ajustement du modèle.

RÉSULTATS

Le tableau 2 présente les valeurs de chacun des quatre indices d'ajustement des modèles associés aux facteurs étudiés. Les résultats montrent que tous les modèles d'ajustement sont acceptables. Il y a toutefois lieu de noter que la qualité d'ajustement varie entre ces facteurs. En considérant l'ensemble des indices, les modèles d'ajustement s'avèrent bons pour les trois facteurs suivants : la satisfaction au travail, les expériences émotionnelles négatives et la perception des effets des changements de politiques éducatives. Par contre, pour les facteurs suivants, les modèles s'avèrent moins bons, mais acceptables : le sentiment de compétence et le désengagement professionnel.

TABLEAU 2. Indices d'ajustement des facteurs du modèle

Modèle de mesure	Nombre d'items	χ^2	df	Prob	CFI	SRMR	RMSEA
ST	4	8,76	1	,00	,99	,01	,05 [,02 ; ,08]
EEN	4	2,31	1	,13	,99	,00	,02 [,00 ; ,06]
SC	9	233,05	16	,00	,98	,02	,06 [,05 ; ,07]
PECPE	6	32,57	7	,00	,99	,01	,03 [,02 ; ,05]
DP	4	12,43	1	,00	,99	,01	,06 [,03 ; ,09]

NOTE. ST : satisfaction au travail ; EEN : expériences émotionnelles négatives ; SC : sentiment de compétence ; PECPE: perception des effets des changements de politiques éducatives ; DP : désengagement professionnel.

Une analyse par équations structurelles a été effectuée pour examiner les relations entre les variables du modèle théorique. Les résultats du modèle retenu révèlent un bon ajustement des données : $\chi^2_{(378, 68)} = 2\,525,24$, $p < .01$; CFI = ,94 ; SRMR = ,04 ; RMSEA = ,05. Les coefficients de régression (Figure 2) montrent qu'à l'exception du sentiment de compétence, toutes les variables incluses dans le modèle exercent une influence significative sur le désengagement professionnel. Celui-ci a tendance à accroître chez les enseignants ayant vécu des expériences émotionnelles négatives, mais diminuer lorsque ces derniers sont satisfaits des conditions de travail ou ont une perception positive des change-

ments de politiques. Des trois variables latentes, les expériences émotionnelles négatives résultant des relations difficiles avec les élèves constituent le principal prédicteur du désengagement professionnel ($\beta = ,72, p < ,01$). L'influence de la perception des effets des changements de politiques éducatives et, dans une moindre mesure, celle de la satisfaction au travail s'avèrent aussi significatives, mais relativement moins fortes. Ainsi, plus les enseignants ont une perception positive des politiques éducatives et sont satisfaits des conditions de travail, moins ils sont prédisposés au désengagement. Il y a toutefois lieu de souligner que, pour ces deux variables, une partie de leur effet sur le désengagement professionnel est indirect et s'exerce par la médiation de la variable « expériences émotionnelles ». Par ailleurs, on note une absence de relation directe entre le sentiment de compétence et le désengagement professionnel des enseignants. En revanche, le sentiment de compétence a une double influence indirecte qui passe à la fois par la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et la perception des changements de politiques éducatives. En d'autres termes, plus les enseignants se croient compétents dans l'exercice de leurs fonctions, plus ils ont tendance à être satisfaits des conditions de travail et à avoir une perception positive des changements de politiques éducatives et moins ils sont portés à développer des attitudes de désengagement professionnel et *vice versa*.

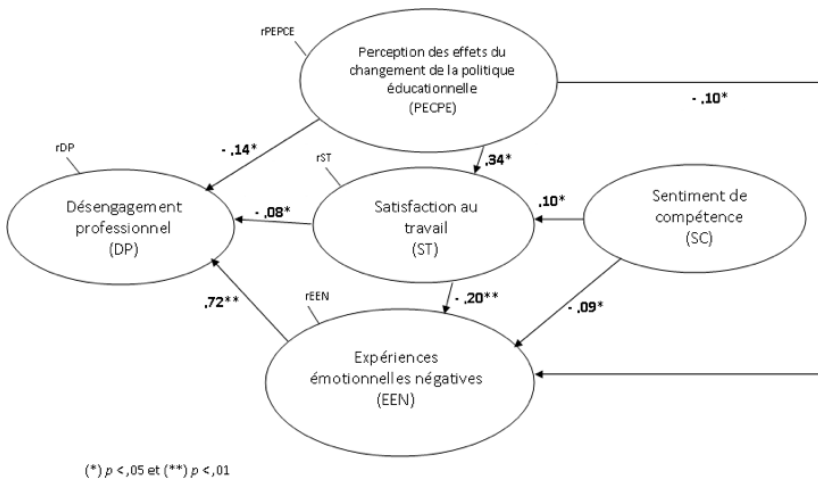


FIGURE 2. Estimation du maximum de vraisemblance du modèle théorique

En somme, le désengagement professionnel des enseignants est un phénomène complexe qui résulte d'une articulation de plusieurs facteurs. Parmi ceux étudiés dans cet article, les expériences émotionnelles négatives dues à des relations difficiles avec les élèves constituent le facteur exerçant le plus d'influence sur le désengagement professionnel. En outre, celui-ci est associé à la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et à la perception que les enseignants ont des politiques éducatives en vigueur.

TABLEAU 3. Effets indirects entre les facteurs

Facteurs	γ
Effets des changements de politiques éduc. → expériences émotionnelles négatives → désengagement professionnel	-,07**
Effets des changements de politiques éduc. → satisfaction au travail → désengagement professionnel	-,03*
Effets des changements de politiques → satisfaction au travail → expériences émotionnelles négatives → désengagement professionnel	-,05**
Sentiment de compétence → satisfaction au travail → désengagement professionnel	-,01**
Sentiment de compétence → expériences émotionnelles négatives → désengagement professionnel	-,06*
Sentiment de compétence → satisfaction au travail → expériences émotionnelles négatives → désengagement professionnel	-,02*
Satisfaction au travail → expériences émotionnelles négatives → désengagement professionnel	-,15**

NOTE. * $p < ,05$; ** $p < ,01$.

En plus de l'effet direct, l'analyse a révélé que ces deux variables exercent un effet indirect qui passe par les expériences émotionnelles négatives. Enfin, le désengagement professionnel est associé au sentiment de compétence, mais l'effet de celui-ci est indirect et est médiatisé par la satisfaction sur les conditions de travail et les expériences émotionnelles négatives. Le tableau 3 résume l'ensemble des effets indirects mis en évidence par le modèle d'analyse. Ainsi, les résultats montrent que l'influence de la perception des effets des changements de politiques éducatives sur le désengagement professionnel est médiatisée par : 1) les expériences émotionnelles négatives, 2) la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, et 3) l'association entre ces deux variables. De même, l'influence de la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail est médiatisée par les expériences émotionnelles négatives et il s'avère qu'elle représente l'association la plus élevée parmi les sept liens indirects établis dans le modèle.

Une analyse multigroupes SEM a été utilisée pour examiner l'invariance du modèle. Ainsi, des analyses par province (Alberta, Colombie-Britannique, Québec et Ontario) ont été effectuées. Un modèle avec contrainte (modèle d'invariance), entièrement basé sur les paramètres trouvés dans le modèle final pour l'ensemble du groupe, a été comparé avec un modèle sans contrainte. Un test de différence de chi-carré a été utilisé pour comparer les modèles. Si l'ajustement du modèle avec contrainte était considérablement différent de celui du modèle sans contrainte (indiqué par une différence significative de chi-carré), les paramètres ne seront pas considérés comme égaux entre les groupes (Kline, 2005) et donc le modèle final n'est pas entièrement ajusté pour toutes les provinces en étude. Les résultats (Tableau 4) indiquent trois

situations similaires à travers les quatre provinces : 1) un effet significatif des expériences émotionnelles négatives et de la perception des effets des changements de politiques éducatives sur le désengagement professionnel, 2) un effet significatif de la perception des effets des changements de politiques éducatives sur la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, et 3) un effet significatif de la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail sur les émotions négatives. En revanche, l'analyse permet d'observer un certain nombre de divergences entre les quatre provinces. Ainsi, le sentiment de satisfaction vis-à-vis des conditions de travail exerce une influence significative sur le désengagement professionnel des enseignants en Colombie-Britannique et au Québec, mais pas en Ontario et en Alberta. De même, le sentiment de compétence influe sur les émotions négatives dans toutes les provinces analysées, sauf l'Ontario. Enfin, des quatre provinces, c'est seulement au Québec que les données permettent de valider l'ensemble du modèle : l'ensemble des relations étudiées entre les variables incluses dans ce modèle sont statistiquement significatives. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'au moment de la cueillette des données utilisées (2006), le système scolaire québécois était en période de mise en œuvre d'une réforme scolaire d'envergure amorcée en 1997 et qui fait l'objet de critiques négatives de la part des enseignants à plusieurs égards.

TABEAU 4. Les liens entre les facteurs pour le modèle final selon la province

Effets	Alberta	Colombie-Britannique	Québec	Ontario
Effets directs				
	β	β	β	β
1. PECPE $\rightarrow$ DP	,22*	,13*	,18*	,13**
2. ST $\rightarrow$ DP	,03(ns)	,20**	,09*	,08(ns)
3. EEN $\rightarrow$ DP	,85*	,65**	,76**	,65**
Effets indirects				
	γ	γ	γ	γ
4. SC $\rightarrow$ ST	,19*	,01(ns)	,08*	,13*
5. PECPE $\rightarrow$ ST	,28*	,37*	,30*	,33**
6. PECPE $\rightarrow$ EEN	,20**	,03(ns)	,10**	,10*
7. SC $\rightarrow$ EEN	,09*	,01*	,13**	,05(ns)
8. ST $\rightarrow$ EEN	,20**	,18**	,19**	,22*

NOTE. Afin d'alléger la présentation et faciliter la comparaison, nous avons regroupé les résultats des quatre modèles dans un seul tableau au lieu de reproduire une figure par province.

ST : Satisfaction au travail ; EEN : Expériences émotionnelles négatives ; PECPE : Perception des effets des changements de politiques éducatives ; SC : Sentiment de compétence ; DP : Désengagement professionnel

$p < ,05$; ** $p < ,01$; ns : non significatif au seuil de ,05.

CONCLUSION

Le présent article avait pour objectif de s'interroger sur les facteurs favorisant le désengagement professionnel des enseignants dans quatre provinces du Canada. À partir des trois dimensions (rationnelle, normative et affective) du concept d'engagement professionnel que suggèrent les écrits recensés (Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005 ; Lee et coll., 2000 ; Meyer et coll., 1993), nous avons tenté, en adoptant une logique inverse, de cerner quelques-uns des facteurs qui nourrissent le désengagement professionnel des enseignants. Selon les données dont nous disposons, au moins un facteur a pu être identifié pour chacune de ces trois dimensions comme l'indique le modèle conceptuel (Figure 1). Rappelons que, pour la dimension normative, nous avons retenu deux facteurs : le sentiment de compétence et la perception des effets des changements de politiques éducatives. Pour la dimension rationnelle, nous avons retenu la satisfaction des enseignants vis-à-vis des conditions de travail, alors que, pour la dimension affective, nous avons considéré les expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves.

Une analyse de modélisation par équations structurelles a été effectuée pour examiner dans quelle mesure ces facteurs ont un effet sur le désengagement professionnel des enseignants et jusqu'où ces facteurs sont associés entre eux-mêmes. Les résultats montrent que le désengagement professionnel est significativement associé aux différents facteurs examinés. Plus précisément, il est positivement associé aux expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves, mais négativement associé aux trois autres variables incluses dans le modèle. En d'autres mots, il a tendance à croître chez les enseignants ayant le sentiment d'avoir des relations difficiles avec les élèves, insatisfaits ou peu satisfaits des conditions de travail, ayant une perception négative des effets des changements de politiques éducatives et le sentiment d'avoir des compétences faibles. Des quatre variables étudiées, les expériences émotionnelles représentent le facteur qui explique davantage le désengagement professionnel des enseignants. Plus précisément, le désengagement professionnel est d'autant plus élevé que l'enseignant a le sentiment de vivre des relations difficiles avec les élèves.

Par ailleurs, l'analyse a montré qu'en plus d'être associés au désengagement professionnel, les différents facteurs étudiés sont associés entre eux. Autrement dit, certains d'entre eux ont à la fois un effet direct et indirect sur celui-ci. Ainsi, en plus de leur effet direct sur le désengagement professionnel, les deux variables suivantes ont un effet indirect qui s'exerce par la médiation de la variable « expériences émotionnelles négatives » : 1) la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et 2) la perception des effets des changements de politiques éducatives. Des analyses par provinces révèlent qu'à quelques différences près, la situation est similaire dans les quatre provinces étudiées, à savoir l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec.

En somme, le désengagement professionnel des enseignants résulte d'un agencement de relations de plusieurs facteurs liés les uns aux autres. Toutefois, de toutes les variables examinées, les émotions négatives constituent le facteur le plus important du désengagement. Comme l'a si bien souligné Hargreaves (1998), l'engagement ou le désengagement des enseignants se fonde d'abord et avant tout sur les relations émotionnelles qui entourent l'acte d'enseigner. Selon qu'elles sont positives ou négatives, celles-ci nourrissent la satisfaction au travail et l'intention de faire de l'enseignement une carrière ou, au contraire, l'insatisfaction et l'envie de quitter ce métier pour un autre.

Notre propos à ce sujet rejoint celui de Collie, Shapka et Perry (2011, 2012) et suggère que les recherches devraient s'interroger continuellement sur les facteurs susceptibles de favoriser l'amélioration de l'identité professionnelle des enseignants en mettant l'accent sur la qualité des relations avec les élèves et qu'en conséquence les autorités scolaires s'en inspireraient pour mettre en place les conditions requises pour entretenir un meilleur climat à l'école et en classe.

Au terme de cette étude, au moins trois limites doivent toutefois être soulignées. La première limite tient, comme souligné précédemment dans la section « méthodologie », aux données utilisées. En effet, il s'est écoulé dix ans entre le moment où nous effectuons les analyses et l'année où ces données ont été recueillies (2006). On ne pourrait nier qu'entretemps, la situation a changé à certains égards et que nos résultats sont approximatifs, quoique, à notre humble connaissance, aucune réforme d'envergure n'ait été mise en place dans les systèmes éducatifs examinés. La deuxième limite réfère au nombre limité des variables étudiées. En effet, l'analyse s'est limitée à examiner quelques facteurs intrinsèques et extrinsèques en fonction des données disponibles.

Enfin, la troisième limite a trait à la nature de l'objet d'étude lui-même. En effet, il doit être clair que les données statistiques utilisées pour effectuer les analyses n'ont pas été conçues pour confirmer des modèles théoriques dans un contexte de causalité et ne peuvent offrir qu'un aperçu indirect de l'expérience vécue du personnel enseignant, dans la mesure où celle-ci est fondamentalement de nature qualitative (émotions, joies, souffrance au travail, etc.) et sémantique (le sens que les enseignants donnent à leur profession en général et à chacun de ses aspects). Dans cette perspective, des données qualitatives permettraient de mieux décrire et comprendre le processus de désengagement professionnel des enseignants et de compléter cette étude.

En dépit de ces limites, l'étude a abouti à des résultats intéressants tant sur le plan des connaissances théoriques que de la conception des politiques. Premièrement, au plan théorique, elle corrobore les résultats des études antérieures, qu'elles soient basées sur des analyses qualitatives (Hargreaves, 1998, 2000, 2001) ou quantitatives (Collie et coll., 2011, 2012 ; King et Peart, 1992 ; Toupin, Lessard, Cormier et Valois, 1982). À l'instar de la nôtre, ces études soulignent l'importance que les questionnaires devraient accorder aux

dimensions subjectives pour rendre la profession enseignante plus attrayante et augmenter la rétention des enseignants. Deuxièmement, les résultats de cette étude pourraient servir de référence aux études ultérieures et permettraient de saisir l'évolution de l'engagement ou du désengagement à travers les conjonctures sociopolitiques que traversent les systèmes scolaires. C'est pourquoi nous suggérons que la présente étude soit répétée avec des données mises à jour. À cet effet, des comparaisons entre les programmes et les pratiques de rétention des enseignants existant dans les différentes provinces seraient intéressantes afin de repérer les stratégies susceptibles d'accroître l'engagement professionnel des enseignants.

RÉFÉRENCES

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, France : l'Harmattan.
- Barroso da Costa, C. (2014). *L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les enseignants novices* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Belliveau, G., Liu, X. et Murphy, E. (2002). *Teacher workload on Prince Edward Island*. Charlottetown, PE : PEI Teachers' Federation.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Betoret, F. D. (2007). The influence of students' and teachers' thinking styles on student course satisfaction and on their learning process. *Educational Psychology*, 27(2), 219-234.
- Blau, G. et Holladay, E. B. (2006). Testing the discriminant validity of a four-dimensional occupational commitment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 691-704.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural models. *Sociological Methods & Research*, 17, 303-316.
- Borman, G. D. et Dowling, M. N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. doi: 10.3102/0034654308321455
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York, NY : Routledge.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitink, J. et Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. et Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. et Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Chong, S. et Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching — formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the School*, 48(10), 1034-1048.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.

- Cooper-Hakim, A. et Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: Testing an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 131(2), 241-259.
- Dinham, S. et Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Hancock, C. B. (2008). Music teachers at risk for attrition and migration: An analysis of the 1999-2000 schools and staffing survey. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 130-144.
- Hancock, C. B. et Scherff, L. (2010). Who will stay and who will leave? Predicting secondary English teacher attrition risk. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 328-338.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 21, 175-199.
- Harvey, A. et Spinney, J. (2000). *Life on & off the job: A time-use study of Nova Scotia teachers*. Halifax, NS : Saint Mary's University, Time-Use Research Program.
- Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et Formation*, 57, 65-78.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages : An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Johnson, S. M., Berg, J. H. et Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Washington, DC : NRTA.
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Blais, J. G., Riopel, M. C., Larose, F., Tardif, ... Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes du Canada : contexte, profil et travail* [Rapport de recherche]. Montréal, QC, Université de Montréal, CRIFPE.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY : The Guilford.
- Lee, K., Carswell, J. J. et Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Repéré à http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf
- Lytle, N. (2013). Teacher turnover: A look into job satisfaction. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 6(1), 34-45.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. et Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.

- Maslach, C. et Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. et Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C. et Medlock, A. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education*, 53(2), 150-163.
- Organisation de coopération et développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE, Direction de l'éducation.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. et Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2), 1-17.
- Roussel, P., Durrieu, F., Campoy E. et El Akremi A. (2002). *Méthodes d'équations structurelles : recherches et applications en gestion*. Paris, France : Édition ECONOMICA.
- Sass, D. A., Seal, A. K. et Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215.
- Schaefer, L., Long, J. et Clandinin, D. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA : Pearson Education.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Toupin, L., Lessard, C., Cormier, R. A. et Valois, P. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants du Québec. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 37(4), 805-826.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.

PIERRE CANISIUS KAMANZI est professeur au Département de l'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal et membre du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses recherches portent sur la profession enseignante, ainsi que les inégalités sociales et scolaires. Ses travaux portent actuellement sur les parcours professionnels des enseignants et leurs effets sur la réussite éducative. pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca

CARLA BARROSO DA COSTA est professeure au Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal. Spécialistes des méthodes quantitatives en sciences sociales, particulièrement la modélisation par équations structurelles, ses recherches portent sur l'évaluation des apprentissages et la profession enseignante. barroso_da_costa.carla@uqam.ca

PASCAL NDIINGA est professeur au Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal. Il est membre de la chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC)-UQAM et ancien président (2010-2013) de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Canada). Ses travaux portent sur l'évaluation des apprentissages, en particulier sur le lien entre la motivation et le décrochage scolaire au secondaire. Il mène présentement une recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente (EIR). ndinga.pascal@uqam.ca

PIERRE CANISIUS KAMANZI is a professor in the Department of Educational Administration and Foundation at the Université de Montréal and a member of the Centre for Interuniversity Research in Science and Technology (CIRST). His research focuses on the teaching profession as well as social and educational inequalities. His current work explores teacher career paths and their impact on educational success. pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca

CARLA BARROSO DA COSTA is a professor in the Department of Education and Teaching at the Université du Québec à Montréal. As an expert in quantitative methods within the social sciences, particularly structural equation modeling, her research focuses on learning assessments and the teaching profession. barroso_da_costa.carla@uqam.ca

PASCAL NDIINGA is a professor in the Department of Education and Teaching at the Université du Québec à Montréal. He is a member of the UNESCO chair on curriculum development (CUDC)-UQAM and a former president (2010-2013) of the Association for the development of assessment methodologies in education (ADMEE-Canada). His work focuses on learning assessments, particularly on the link between motivation and high school drop-out rates. He is currently conducting research on the professional integration of recently immigrated teachers. ndinga.pascal@uqam.ca

LE PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI : LA PAROLE AUX JEUNES

NADIA ROUSSEAU et LÉNA BERGERON *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) constitue une offre de formation qualifiante principalement destinée aux élèves ayant des défis scolaires variés et importants. En d'autres mots, il s'agit là d'une diversification des parcours menant à l'obtention d'un certificat de formation qualifiante reconnu par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Cela dit, que pensent les jeunes, souvent inscrits par obligation, de cette formation ? Qu'ont-ils à nous apprendre sur la cohérence entre ce qu'ils y vivent et sur les intentions premières de ce programme ? C'est à travers une recherche qualitative réalisée auprès de 149 élèves provenant de six écoles secondaires que nous avons cherché à comprendre comment se vit cette voie de formation.

THE WORK-ORIENTED TRAINING PATH: YOUTH SPEAK OUT

ABSTRACT. The Work-Oriented Training Path (WOTP) constitutes skills-based training intended mainly for students facing various and significant educational challenges. In other words, the WOTP offers diversified training paths leading to the acquisition of a certificate recognized by the Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). That being said, since youth are often obligated to enroll in this training, what are their thoughts on the WOTP? Are their lived experiences consistent with the original intentions of the program? We conducted qualitative research with 149 students from six secondary schools to better understand their experiences of the WOTP.

Depuis une quarantaine d'années, le système scolaire québécois a mis en œuvre d'importants changements visant à faciliter le cheminement scolaire de la diversité des élèves qui le fréquentent, et ce, au rythme des recommandations des différentes instances. À ce titre, nommons, par exemple, le rapport Copex déposé par le Comité provincial de l'enfance inadaptée (ministère de l'Éducation

du Québec [MEQ], 1976), l'énoncé de politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MEQ, 1978), l'implantation des services complémentaires et l'élaboration de plans d'intervention pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) à la suite de la Loi sur l'instruction publique (loi 107), la politique de l'adaptation scolaire révisée qui recommande l'intégration en classe ordinaire des EHDA (MEQ, 1992) et mise à jour en 1999 (MEQ, 1999). Or, l'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire chez les jeunes, notamment chez les EHDA, demeure un enjeu de taille encore aujourd'hui. À ce titre, les résultats d'une étude rétrospective sur le cheminement de trois cohortes d'élèves de la région 04 ayant commencé la maternelle en 1983, 1988 et 1992 (total de 12 000 jeunes), et ce, jusqu'en 2004 ou jusqu'à leur sortie du système scolaire, démontrent un écart de diplomation important entre les élèves ordinaires et les EHDA, alors que seulement 9,96 % à 37,95 % des EHDA obtiennent leur diplôme, comparativement à une proportion de 67 % à 92 % chez les élèves ordinaires (les taux de diplomation les plus élevés appartenant à la cohorte la plus âgée) (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007 ; Rousseau, Tétreault et Vézina, 2009). Des données plus récentes révèlent un taux de diplomation de 45 % chez les EHDA sept ans suivant leur entrée au secondaire (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016). De plus, contrairement aux élèves ordinaires, les EHDA prennent en moyenne trois ans de plus que leurs pairs pour obtenir un diplôme (Schifter, 2011). Enfin, soulignons que les EHDA manifestent souvent des difficultés plus importantes que leurs pairs lors de leur insertion socioprofessionnelle (Kortering et Christenson, 2009). C'est en réponse à cette situation globalement préoccupante de la diplomation et de l'insertion professionnelle des jeunes que le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) a vu le jour (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008).

LE PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI COMME VOIE DE DIVERSIFICATION

Le PFAE, un programme de formation qualifiante principalement destiné aux EHDA âgés de 15 ans, s'inscrit dans la diversification des voies possibles au deuxième cycle du secondaire, en réponse à la préoccupation de la réussite pour tous (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2008). Ainsi, dès l'entrée

au deuxième cycle du secondaire, les élèves ont le choix entre trois parcours de formation. Deux de ces parcours, la formation générale et la formation générale appliquée, donnent accès à la formation professionnelle ou collégiale et, par la suite, à la formation universitaire. Le troisième parcours, le Parcours de formation axée sur l'emploi, s'effectue en alternance travail-études et mène directement au marché du travail. (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2008, p. 3)

La structure de ce troisième parcours se divise en deux formations distinctes, soit la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) et la Formation préparatoire au travail (FPT). La FMS, d'une durée d'un an, est offerte aux élèves ayant atteint les objectifs de formation de l'enseignement primaire en langue d'enseignement et en mathématique sans pour autant avoir obtenu les unités du premier cycle de l'enseignement secondaire. La FPT, d'une durée de trois ans, est pour sa part offerte aux élèves n'ayant pas atteint les objectifs de formation de l'enseignement primaire en langue d'enseignement et en mathématique. Bien plus qu'une formation menant à une qualification de niveau secondaire, le PFAE embrasse aussi l'idée d'une formation favorisant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes pour qui l'école représente un défi de taille. Ainsi, ce parcours vise le développement de « compétences essentielles pour se réaliser comme personnes, comme citoyens et comme travailleurs » (MELS, 2008, p. 6).

Malgré les bonnes intentions derrière l'implantation du PFAE, force est de constater que la fréquentation de ce parcours ne résulte pas d'un choix, mais bien d'une obligation tributaire d'un processus de placement au sein des écoles (Rousseau, Samson et Ouellet, 2011). Ainsi, les jeunes se retrouvent parfois bien malgré eux dans ce parcours en raison de leurs difficultés scolaires caractérisées par une très grande hétérogénéité (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2008). Si le PFAE a été développé pour soutenir la réussite et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, mais qu'ils s'y retrouvent contre leur gré, que pensent-ils de cette formation qualifiante ? Qu'ont-ils à nous apprendre sur la cohérence entre ce qu'ils y vivent et les intentions premières de ce programme ?

LA NÉCESSITÉ D'ENTENDRE LA VOIX DES JEUNES

Certains chercheurs considèrent que les initiatives mises en place pour améliorer des systèmes se basent presque uniquement sur la perspective des adultes et intervenants et que, même si la parole des élèves se révèle d'une grande valeur, on peine à appréhender pleinement leur point de vue (Beaudoin, 2005 ; Guérin et Méard, 2014 ; Lewis et Porter, 2004 ; Mitra, 2008 ; Pepin, 2014). Cette situation se révèle délicate, car l'efficacité des stratégies mises en place risque d'être limitée, référant ici aux stratégies visant à susciter la participation et l'engagement des élèves en contexte scolaire (Beaudoin, 2005). Effectivement, la réussite des jeunes est non seulement liée à ce qui se passe dans la classe, mais aussi à l'interprétation qu'ils font de ce qui s'y passe et, bien que les adultes le sous-estiment parfois, les élèves ont un point de vue sur ce qui favorise ou non leur réussite (Cotnam-Kappel, 2014 ; Downey, 2014). Les jeunes doivent être considérés comme aptes à émettre des opinions et ils doivent pouvoir bénéficier de ce droit, tout comme celui de s'exprimer quand ils ont un intérêt à le faire (Cotnam-Kappel, 2014). Les connaissances ainsi produites sont donc non seulement légitimes, mais nécessaires. En d'autres mots, pour bien comprendre comment améliorer les services mis en place

dans nos systèmes scolaires afin d'assurer la réussite de tous, une perspective importante, mais qui est souvent négligée, est celle des élèves (Bishop et Pflaum, 2005 ; Downey, 2014 ; Yonezawa et Jones, 2009). Dans le cas précis du PFAE, cette perspective n'a jamais, à notre connaissance, été investiguée.

LA PERSPECTIVE DES JEUNES MISE À PROFIT PAR LA RECHERCHE

Dans ce contexte, il devient nécessaire de chercher à décrire, grâce à la voix des jeunes, la nature de l'expérience scolaire au PFAE. Il s'agit de l'un des objectifs d'un projet de recherche plus large s'intitulant Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (Rousseau, Samson et Ouellet, 2012).¹ Au total, 24 entretiens de petits groupes ont permis d'entendre 149 jeunes fréquentant six écoles qui se considèrent globalement comme efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE et qui présentent des caractéristiques régionales différentes (milieux rural et semi-urbain). Les jeunes ont été invités à partager leur expérience au PFAE à l'aide de questions simples amorçant la discussion, inspirées des travaux de Steinhoff et Owens (1989) : par exemple, « Mon passage au Parcours de formation axée sur l'emploi était... parce que... ». Les entretiens de petits groupes ont ensuite été transcrits et analysés selon une logique qualitative / interprétative (Savoie-Zajc, 2011) à l'aide du logiciel Atlas.ti. Ce processus a permis de faire émerger différents constats relatifs à l'expérience scolaire des jeunes dans ce parcours. Dans le cadre de cet article, ces résultats permettent également d'ouvrir vers des pistes visant la bonification de certains éléments du parcours qui agissent sur l'expérience scolaire des jeunes.

UNE PERCEPTION DE L'EXPÉRIENCE GLOBALEMENT MITIGÉE

L'analyse a permis de mettre en lumière que les jeunes qui fréquentent le PFAE considèrent 1) que ce parcours peut donner la possibilité de forger son avenir, 2) que le volet pratique peut permettre de devenir un bon travailleur, 3) que les stages n'ont pas toujours la signification souhaitée, 4) qu'il offre des contextes d'apprentissage parfois démotivants, 5) que la formation académique donne des occasions de progresser bien variables, et finalement 6) que ce parcours offre une aide appréciée, mais jugée insuffisante. Ces constats sont repris tour à tour afin d'être étayés à partir des propos des jeunes (en italique dans le texte), et ce, en association avec la littérature scientifique portant sur l'expérience scolaire et les besoins des EHDAA.

Un parcours qui peut donner la possibilité de forger son avenir

D'abord, les adolescents rencontrés constatent que ce parcours en est un alternatif pour ceux qui éprouvent des difficultés importantes dans le système scolaire régulier : « C'est une école pour le monde qui ont de la misère...on n'a pas encore atteint notre secondaire ». Selon eux, ce parcours permet de ne

pas « virer légume [chez eux] », et leur offre une « deuxième chance vu [qu'ils n'ont] pas d'autre place où aller ». Pour plusieurs jeunes, le PFAE représente la possibilité d'obtenir un diplôme ou un certificat à la suite de la réalisation des stages, accomplissement qu'ils pourront inscrire dans leur curriculum vitae. Ainsi, une retombée évidente concerne l'utilisation de ce diplôme qui « mène sur le chemin du marché du travail », en plus d'être d'une grande aide pour leur « avenir ». Pour d'autres, le parcours représente la possibilité d'utiliser les passerelles pour accéder à une formation menant à l'obtention d'un diplôme de formation professionnelle, voire, à plus long terme, à une attestation de spécialisation professionnelle. Certains jeunes ajoutent toutefois que la méconnaissance des certificats de FPT par le milieu du travail « diminue » la reconnaissance et la valeur de cette qualification, ce qui restreint la possibilité d'obtenir un emploi à la sortie de l'école.

Le désir de ces jeunes de s'engager sur les passerelles menant vers la formation professionnelle n'est pas sans lien avec la popularité de cette voie de formation auprès de plus en plus de jeunes qui ont vécu des expériences scolaires difficiles (Mazalon et Bourdon, 2015). Toutefois, le suivi des trajectoires des élèves inscrits au PFAE sur une période de trois ans a permis de constater que parmi les 104 élèves suivis, aucun n'a pu se prévaloir des passerelles entre le PFAE et la formation professionnelle (Rousseau et coll., 2012). Cela dit, les formules « pré-DEP », qui ont pour objectif de compléter les préalables nécessaires à l'entrée à la formation professionnelle, sont fortement sollicitées. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée sur la valeur perçue du certificat de FPT de même que sur le certificat de FMS chez les employeurs potentiels.

Un volet pratique pour devenir un bon travailleur

Pour les jeunes, le PFAE se distingue des autres parcours offerts au deuxième cycle du secondaire puisqu'il vise notamment à leur montrer « avant d'arriver dans un vrai métier...la discipline [et] comment bien travailler ». Ainsi, ce parcours leur permet de faire l'apprentissage de savoir-faire, dont certains savoirs qu'ils qualifient comme étant plus techniques : « Tu changes des tires, bien tu as une formation pour changer des tires », et d'autres savoirs plus généraux tels que le sens des responsabilités, la ponctualité, la productivité et la maturité, ou encore « se présenter à son employeur ». Ces apprentissages se construisent grâce à l'alternance entre la présence en classe et la réalisation de stages en milieu de travail.

Pour plusieurs jeunes, ce volet de la formation représente la possibilité d'obtenir une expérience de travail, de comprendre « comment ça marche des emplois » et ultimement d'avoir la chance d'accéder au marché du travail plus rapidement. Grâce aux stages, ils peuvent découvrir ce qu'ils aiment ou non, voire ce qu'ils aimeraient exercer comme métier, de même qu'« essayer de nouvelles choses ». Ces expériences de stage contribuent à l'identification d'un domaine d'intérêt

en matière d'emploi. Règle générale, les jeunes disent apprécier le volet de formation pratique (les stages), et ce, pour le sentiment de bien-être qu'il procure (se sentir bien) et pour le sentiment de compétence qu'il suscite (aimer ce qu'ils font). Chose certaine, l'alternance travail-études est fort appréciée par de nombreux jeunes, puisque les stages permettent de se « reposer un peu de l'école », ce qui « fait différent d'aller à nos cours, s'asseoir sur une chaise ». Ainsi, il convient de retenir que les jeunes semblent reconnaître et apprécier la place accordée au marché du travail à l'intérieur du PFAE.

Les propos des jeunes relativement aux savoirs plus généraux rejoignent les constats de Joyal et Samson (2009) relativement aux critères d'employabilité jugés importants chez les futurs employeurs. Invités à se prononcer sur quarante critères à considérer au moment de l'embauche, ces futurs employeurs ont jugé que vingt d'entre eux étaient importants non seulement au moment de l'embauche, mais également pour le maintien en emploi. Trois critères nommés par les jeunes de la présente étude s'y retrouvent, soit la ponctualité (cinquième rang), le sens des responsabilités (neuvième rang), et la productivité (douzième rang). De plus, des liens peuvent être établis entre les propos des jeunes relativement à la fonction des stages au sein du PFAE et ceux des jeunes de la formation professionnelle relativement à leur premier stage en milieu de travail. En effet, tout comme pour les jeunes du PFAE, ceux de la formation professionnelle reconnaissent également au premier stage réalisé dans le cadre de leur formation, sa fonction d'orientation et de validation du choix de carrière (Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010). Chose certaine, l'alternance travail-études constitue une valeur ajoutée aux programmes de formation ayant comme finalité l'insertion en emploi (Maubant et Roger, 2014).

Des stages qui n'ont pas toujours la signification souhaitée

Bien que les stages soient appréciés de la plupart des jeunes pour l'initiation à l'emploi qu'ils offrent, ils sont aussi parfois perçus de façon mitigée, notamment pour leurs valeurs réelles dans le développement des compétences professionnelles. Ainsi, certains y voient peu de défis d'apprentissage : « 8 h en plus à passer des outils ! C'est long un moment donné » ou de motivation : « Quand ça fait 200 heures que tu prends les poubelles puis que tu les "garroches" dans un autre.... dis-toi que c'est plate ». La valeur temporelle de certains milieux de stages en est également mise en doute. À titre d'exemple, le temps investi est mis en question : « une journée de travail sur les trois...la plupart du temps les bras croisés ». Des jeunes ont également l'impression que certains milieux de travail sont peu accueillants : « ils se foutent de nous » ; « Tu sais ils ne paient pas.... Les affaires qu'ils ne veulent pas faire c'est toi qui les fais ». La capacité d'agir à titre de formateur, dans certaines entreprises, est également questionnée : « ils nous font plus travailler que de nous montrer c'est quoi l'emploi ». Afin de minimiser les risques d'un tel contexte de stage, des jeunes proposent la réalisation d'au moins deux stages distincts dans la

même année scolaire. D'ailleurs, certains stages accessibles aux jeunes sont considérés comme peu pertinents. Par exemple : « parce que ce n'est pas ce que je veux faire dans la vie », ou encore : « Je veux être camionneur, moi, je ne veux pas être réparateur, mécanicien ». Un peu dans le même sens, des jeunes préféreraient que les stages donnent accès à des emplois de meilleure qualité, et non à des « sous-métiers ». Bien qu'un cas d'exception, un jeune estime que les stages n'ont aucune signification pour lui puisque son désir est de poursuivre ses études, et ce, jusqu'au baccalauréat. Il déplore sa présence au PFAE : « Il y a personne qui m'a jamais demandé mon avis. Je me suis retrouvé ici ».

Certes, la formation des accompagnateurs en entreprise constitue un terrain riche d'enjeux (Charbonneau, Samson et Rousseau, 2014 ; Mazalon, Gagnon et Roy, 2014), où certains estiment que les superviseurs en entreprise n'ont pas les compétences pour soutenir les jeunes en difficulté. Ce constat était déjà avancé il y a plus de 20 ans par Baby, Lamothe, Ouellet et Payeur (1994). Intéressés par le rôle des formateurs en entreprise dans le contexte du PFAE, Charbonneau et coll. (2014) en arrivent tout de même à la conclusion que ces derniers possèdent une expertise nécessaire à l'apprentissage de nouvelles connaissances de techniques et du vocabulaire s'y rattachant, bien que l'évaluation des compétences du stagiaire est souvent tributaire des comportements et des qualités personnelles de ce dernier plutôt que des compétences spécifiques à l'emploi (respect de l'environnement de travail, attitude, autonomie, initiative, etc.).

Des contextes d'apprentissage parfois démotivants

Le cas unique d'un milieu scolaire est décrié par les jeunes. Ces derniers désignent ce milieu comme étant sans « ambiance d'école » où les enseignants ne semblent pas avoir à cœur le respect des règles. Il est notamment question du climat qui règne au sein de l'école, où on décrit des comportements inadéquats : les jeunes « gueulent », « se poussent dans les cases » et « se rentrent la tête dans le mur ». Ce type de comportements semble contribuer aux perceptions suivantes : « Tu vois du monde vraiment bizarre... immature aussi et déficient, je pense », ce qui n'est pas sans contribuer au sentiment d'exclusion : « On est exclu des autres, moi je trouve. Ça fait genre retardé.... Ils pensent qu'on est l'école des "mongoles." Des retardés. Des handicapés ». Le peu de fierté associé à cette école, qui semble pourtant nécessaire pour apprécier le contexte d'apprentissage, se fait sentir jusque dans la classe. À titre d'exemple, un jeune aimerait recevoir « de vrais cours comme au régulier », sans avoir le sentiment d'être traité « comme des espèces d'adapt ».

Outre ce cas unique, les jeunes remettent en question le volet de la formation générale du PFAE, ou du moins sa mise en œuvre. Ainsi, les apprentissages scolaires axés sur les matières de base engendrent peu de motivation, notamment en raison de la redondance de ces dernières : « C'est toujours la même maudite

affaire. En plus, c'est toute la journée ! » Il est d'ailleurs suggéré d'intercaler les journées de stages entre les journées de formation générale pour ainsi casser la monotonie. Toujours en ce qui a trait aux contextes d'apprentissage, les propos traduisent deux réalités. Or, si certains disent apprécier le PFAE grâce aux visites et activités intéressantes qui peuvent s'y vivre (par exemple, la visite d'un média écrit, comme un journal), plusieurs ont plutôt le sentiment que les activités proposées ne suscitent pas le plaisir d'apprendre (« s'amuser » ou « faire des activités agréables »). Il importe de rappeler que les élèves interrogés fréquentent des écoles différentes et, à ce titre, expérimentent des contextes d'apprentissage distincts. Les résultats mettent toutefois en lumière des insatisfactions liées à certains de ces contextes, notamment sur le plan de la motivation à apprendre ou du climat qui peut régner dans certains établissements.

Il n'est pas surprenant de constater une appréciation scolaire mitigée chez ces jeunes, notamment en ce qui touche les apprentissages à réaliser en classe. C'est là un constat de recherche récurrent (Gibson et Kendall, 2010 ; Reis et Colbert, 2004 ; Théberge, 2008). D'ailleurs, le besoin des jeunes, qui vivent des difficultés scolaires, d'être appréciés et compris par les acteurs scolaires est prédominant dans leur discours (Bressoux et Pansu, 2003 ; Potvin, 2005). De plus, le plaisir d'apprendre qui, de prime abord, pourrait sembler être un caprice de la part des jeunes est pourtant une variable importante dans le processus d'apprentissage, notamment en raison de la synergie qui s'exerce entre cognition et affect (McCombs, 2004). On s'en doute, l'enjeu et d'autant plus important chez les jeunes qui vivent des difficultés scolaires, soit l'ensemble des jeunes du PFAE.

Une formation académique aux occasions de progresser bien variables

Certains jeunes considèrent que le PFAE est d'une grande aide puisqu'ils peuvent « avancer » à leur rythme sur le plan des apprentissages, et ce, avec un même enseignant dans une même classe. Cependant, plusieurs jeunes ont plutôt le sentiment de « perdre leur temps » en classe et dénoncent le peu de progression sur le plan des apprentissages. Ces derniers ont l'impression « de ne rien faire » ou encore de faire toujours la même chose, « les mêmes maudites affaires à chaque fois. [Ce qui] commence à être plate ». Ce sentiment se traduit chez les jeunes par l'impression que leurs enseignants prennent peu en compte leurs connaissances antérieures pour les amener à progresser :

On revient souvent sur les mêmes choses. Puis tout le monde sait tout. Il dit tout le temps qu'on ne le sait pas, mais on le sait. Quand on fait nos travaux, il dit « je suis fier de vous autres. » Mais on le sait déjà. On peut faire autre chose.

Des jeunes estiment qu'il serait important de moduler l'enseignement selon leurs capacités : « Ils ne nous testent même pas, ils nous font faire qu'est-ce qu'ils pensent qu'on est [capable de faire]. Ils nous donnent le même cahier », voire de différencier l'enseignement en fonction des rythmes de chacun :

On a tous une feuille puis il faut faire du travail... L'autre est là « ah c'est toff ! ». L'autre va faire ça facilement. Il va se tourner les pouces pendant un bout.... Il pourrait donner d'autre travail pendant ce temps-là, mais il n'en donne pas... Il faut vraiment que tout le monde y aille en même temps.

Dans le même ordre d'idées, certains jeunes mentionnent finalement le peu de possibilités de progression à l'intérieur du PFAE : « T'avanceras jamais dans ces classes-là », notamment à cause du peu de temps consacré aux apprentissages : « C'est quasiment impossible de réussir une année avec deux jours d'école et trois jours de stage ». De plus, certains jeunes estiment que le PFAE nuit à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires puisque l'accent de la formation générale porte sur les matières de base uniquement. Ce constat inquiète ces jeunes étant donné que plusieurs emplois « bien payés » nécessitent ce diplôme. Ainsi, ces jeunes reconnaissent les avantages du PFAE relativement à la découverte du marché du travail, mais déplorent le peu d'emphasis sur la continuité du cheminement scolaire : « c'est rien que bon pour le stage ».

Sur la question de la progression des apprentissages scolaires, l'étude des trajectoires des élèves à l'intérieur du PFAE sur une période de trois ans tend à donner raison aux jeunes. En ce sens, un nombre important de jeunes quittent le Parcours (avec ou sans diplomation) vers les pré-DEP certes, mais également vers les centres d'éducation des adultes pour poursuivre les apprentissages scolaires (Rousseau et coll., 2012). De plus, l'importance de manifester des attentes élevées à l'égard des élèves, même ceux ayant des difficultés à l'école, fait aujourd'hui consensus dans la littérature (Idol, 2006 ; Mowatt, 2009). Il en va de même sur la nécessité de différencier l'enseignement pour répondre à la diversité des élèves (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011).

Une aide appréciée, mais jugée insuffisante

La plupart des jeunes ont le sentiment de bénéficier d'une aide importante, et ce, tant en matière d'apprentissage qu'en matière d'enjeux plus personnels. D'ailleurs, ils parlent ouvertement de la présence et de la disponibilité de leurs enseignants, comparativement aux expériences passées en classe ordinaire. D'autres jeunes, avec moins de conviction, considèrent l'aide reçue généralement « bien » ou « correcte ». Quelques jeunes abordent également le soutien reçu par d'autres intervenants scolaires, notamment l'orthopédagogue. Ils apprécient aussi le soutien reçu qu'ils qualifient de « suffisant » en contexte de stage. Bien que très critiques à l'égard des pratiques pédagogiques, certains jeunes se disent bien encadrés lorsque les enseignants prennent le temps d'offrir des explications et font preuve de patience à leur égard. Cette appréciation ne semble toutefois pas partagée par tous les jeunes entendus, alors que le peu de ressources professionnelles accessibles en classe est décrié. Il est question notamment des responsables en contexte de stage qui sont peu disponibles pour offrir du soutien, faute de temps, ainsi que des enseignants qui, malgré le soutien individuel offert, manquent toutefois de temps pour aider

l'ensemble des élèves au sein de la classe. Des jeunes doutent des compétences de certains enseignants, notamment en raison de l'« aide insuffisante », « ils veulent pas répéter » ou ils n'ont « pas la patience ». Finalement, quelques jeunes mentionnent également certaines situations de communication qu'ils qualifient d'inacceptables, où ils ont l'impression de se faire « gueuler après » en contexte de stage.

On reconnaît dans les propos des jeunes l'important besoin manifesté en matière de soutien de l'ensemble des acteurs du PFAE. Une fois de plus, c'est là un besoin maintes fois réitéré par les jeunes ayant des difficultés à l'école (par exemple, Zins, Bloodworth, Weissberg et Walberg, 2004). Ce besoin témoigne d'expériences scolaires passées plutôt difficiles qui viennent fragiliser le sentiment de compétence dans son rôle d'élève. Cette fragilité est clairement illustrée dans le modèle « *chain of response* » de Cross (1981). Enfin, c'est sans surprise que l'on constate le peu de référents aux professionnels des services éducatifs complémentaires dans le discours des jeunes, un constat émis récemment par Fréchette et Rousseau (2016).

EN GUISE DE CONCLUSION : QUELQUES PISTES DE BONIFICATION

Le PFAE s'inscrit dans la diversification des voies possibles au deuxième cycle du secondaire et constitue une initiative visant à soutenir les jeunes dans la quête d'un premier diplôme et dans leur insertion sociale et professionnelle. Dans un contexte où les jeunes s'y retrouvent souvent contre leur gré, il est apparu pertinent de s'intéresser à la perception qu'ils ont de ce parcours et de mettre en question la cohérence entre ce qu'ils y vivent et les intentions premières dudit parcours. Il est intéressant de constater une perception globalement mitigée, qui reflète des expériences pouvant être variables d'un contexte à l'autre. Il convient évidemment de mentionner que, malgré les 149 élèves rencontrés, ces résultats ne peuvent prétendre représenter la perception de tous les jeunes qui fréquentent le PFAE et l'expérience vécue dans chacun des contextes. De plus, il convient de prendre en considération que le rapport épineux que certains jeunes ayant de grandes difficultés peuvent entretenir avec tout établissement scolaire peut avoir teinté leurs propos. Malgré cela, les données permettent tout de même de dresser un portrait éclairant sur ce qu'ils apprécient ou moins dans cette voie alternative du deuxième cycle du secondaire.

En somme, il apparaît que les jeunes reconnaissent l'opportunité que ce parcours offre dans leur quête d'un premier diplôme et dans le développement de savoir-faire et de savoirs généraux contribuant à l'insertion sur le marché du travail. En ce sens, on peut avancer qu'il y a cohérence entre ce qu'ils vivent au PFAE et les intentions premières de cette voie de qualification. Cela dit, les expériences de stages ne semblent pas toujours aussi riches en apprentissages et significatives qu'on le souhaiterait, alors que des jeunes ont

parfois même l'impression d'être considérés comme de la main-d'œuvre à bon marché. Malgré cette ombre au tableau, ce volet du PFAE demeure tout de même plus apprécié par les jeunes que le volet de la formation générale, qui de son côté suppose de travailler presque exclusivement aux matières scolaires de base dans un contexte peu motivant, où les jeunes ne se sentent pas toujours reconnus à leur pleine valeur. Effectivement, certains ont le sentiment d'être considérés comme « handicapés » d'un regard extérieur, et d'autres semblent avoir le sentiment que les enseignants ne croient pas en leurs capacités et à ce titre, ne leur offrent pas suffisamment d'occasions de progresser. Il est d'ailleurs avancé que la mise en œuvre de la formation générale facilite peu la progression des apprentissages, voire l'accès à d'autres programmes de formation. Ce constat interroge nécessairement la cohérence entre ce qui se vit au PFAE et les intentions premières du programme relativement aux apprentissages liés aux programmes de la formation générale. Rappelons que le PFAE invite les acteurs de l'éducation à mettre « davantage l'accent sur [les] application[s] concrète[s] dans des situations de la vie de tous les jours » (MELS, 2008, p. 4), et ce, afin que la formation soit porteuse de sens pour les jeunes.

Enfin, sans surprise, l'appréciation de l'aide reçue semble variable, probablement en raison du caractère relatif à l'individu responsable de l'enseignement ou du stage. Chose certaine, l'historique d'échecs et de difficultés en contexte scolaire qui caractérise ces jeunes oblige dès lors les enseignants à « composer avec les multiples facettes de cette réalité » (MELS, 2008, p. 2). À ce titre, le programme invite les enseignants à développer chez leurs élèves une forme d'optimisme, voire de résilience en considérant les obstacles comme des défis, et les erreurs comme des occasions d'apprendre. Or, pour y arriver, la qualité de la relation pédagogique devient un enjeu de taille (Espinosa, 2016).

Face à ces constats, il nous apparaît pertinent de chercher à trouver des moyens 1) pour que les stages soient réellement sources d'apprentissage et de réalisation pour les jeunes qui fréquentent le PFAE, et 2) pour que la formation générale offre réellement l'opportunité de progresser sur le plan des apprentissages, notamment par une meilleure différenciation pédagogique, un accès accru aux services éducatifs complémentaires, la manifestation d'attentes élevées à l'égard des jeunes, et plus important encore, leur participation dans le choix de fréquenter un tel parcours.

Ces pistes de bonification renvoient aux conditions de mise en œuvre avancées par le Comité-conseil sur les programmes d'études (2008) à la veille de la mise en œuvre du PFAE. Les pistes avancées avaient comme principal objectif d'appuyer le rôle levier de ce parcours pour assurer la réussite pour tous.

NOTES

1. Projet financé par le Fonds de recherche québécois sur la société et la culture (FRQSC) et le MELS.

RÉFÉRENCES

- Baby, A., Lamothe, D., Ouellet, R. et Payeur, C. (1994). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle des 16 à 18 ans : sept études de cas* [Rapport de recherche]. Québec, QC : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Beaudoin, N. (2005). *Elevating student voice: How to enhance participation, citizenship, and leadership*. Larchmont, NY : Eye on Education.
- Bishop, P. et Pflaum, S. (2005). *Reaching and teaching middle school learners: Asking students to show us what works*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Charbonneau, J., Samson, G. et Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie*, 42(1), 95-112.
- Comité-conseil sur les programmes d'études. (2008). *Avis au ministre. Programme de formation de l'École québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 5 et programmes d'études du parcours de formation axé sur l'emploi*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.ccpce.gouv.qc.ca/publication2.htm>
- Cotnam-Kappel, M. (2014). Tensions in creating possibilities for youth voice in school choice: An ethnographer's reflexive story of research. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 140-162.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Downey, J. A. (2014). Indispensable insight: Children's perspective on factor and mechanisms that promote educational resilience. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 46-71.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en Éducation*, 177(12), 143-154.
- Fréchette, S. et Rousseau, N. (2016). Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perceptions des principaux acteurs. *Revue Enfance en difficulté*, 4, 27-52.
- Gibson, S. et Kendall, L. (2010). Stories from school: Dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187-193.
- Guérin, J. et Méard, J. (2014). Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : le cas de l'auto-confrontation dans une approche « orienté-activité ». *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 120-139.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94.
- Joyal, F. et Samson, G. (2009). Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté ? Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification – La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 233-248). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Kortering, L. J. et Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17, 5-15.
- Lewis, A. et Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities: Guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 191-197.
- Maubant, P. et Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10-21.
- Mazalon, É., Beaucher, C. et Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(10), 1-20.
- Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (p. 165-184). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : une étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 42(1), 112-131.
- McCombs, M. (2004). *Setting the agenda: The mass media and public opinion*. Cambridge, MA : Polity.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1978). *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1992). *La réussite pour elles et eux aussi : mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'École québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation axée sur l'emploi*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/parcours-de-formation-axee-sur-lemploi/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Taux de diplomation et qualification des EHDAA*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?ajd&type=1&idArticle=2404227473>
- Mitra, D. (2008) *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Mowat, J. (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools: A focus upon learning. *Support for Learning*, 24(4), 159-169.
- Pepin, M. (2014). Intégrer les points de vue des élèves dans les recherches en contexte scolaire : promesses théoriques et écueils pratiques de l'ethnographie visuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 163-184.
- Potvin, P. (2005). La relation maître-élève en difficulté scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 109-118). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- Reis, S. et Colbert, R. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counseling*, 8(2), 156-167.
- Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2011, avril). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)*. Communication présentée dans le cadre des Activités de transfert des connaissances du Programme Actions concertées du FQRSC/MELS, Québec, QC.
- Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2012). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (2009-2012) [Rapport de recherche, Programme actions concertées, FRQSC]*. Trois-Rivières, QC : Chaire de recherche Normand-Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, 35(1), 76-93. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXV_1.pdf
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant débuté la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 15-40.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, QC : ERPI.

Schifter, L. (2011). High school graduation of student with disabilities: How long does it take? *Council for Exceptional Children*, 77(4), 409-422.

Steinhoff, C. R. et Owens, R. G. (1989). The organisational culture assessment inventory: A metaphorical analysis in educational settings. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 17-23.

Théberge, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaires : les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.

Yonezawa, S. et Jones, M. (2009). Student voices: Generating reform from the inside out. *Theory Into Practice*, 48, 205-212.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. et Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Dans J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang et H. J. Walber (dir.), *Building academic success on social and emotional learning* (p. 3-22). New York, NY : Teachers College Press.

NADIA ROUSSEAU, Ph.D., est professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998. Titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice et cofondatrice du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) de l'UQTR, ses recherches portent sur l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, sur la pédagogie inclusive de même que sur les facteurs clés favorisant la qualification et l'obtention d'un premier diplôme d'un plus grand nombre de jeunes ayant des difficultés scolaires importantes. nadia.rousseau@uqtr.ca

LÉNA BERGERON, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (campus de Drummondville). Chercheuse à la Chaire de recherche Normand-Maurice ainsi qu'au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) de l'UQTR, ses recherches ont pour objet l'autodétermination des jeunes ayant des besoins particuliers, la prise en compte de la diversité des besoins des élèves en salle de classe, et plus particulièrement lors la planification de l'enseignement. lana.bergeron@uqtr.ca

NADIA ROUSSEAU, Ph.D., is a professor in Special Education at the Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) since 1998. Holder of the Normand-Maurice Research Chair and co-founder of the International Lab for Inclusive Education at the UQTR, her research focuses on the educational experiences and the self-knowledge of youth with learning difficulties, on inclusive pedagogy, and on the key factors that can enable a greater number of youth with significant educational difficulties obtain their first diploma. nadia.rousseau@uqtr.ca

LÉNA BERGERON, Ph.D., is a professor in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (Drummondville campus). As a researcher for the Normand-Maurice Research Chair and the International Lab for Inclusive Education at the UQTR, her research focuses on the self-determination of youth with special needs, the consideration of students' diverse needs in a classroom setting, and specifically during educational planning. lana.bergeron@uqtr.ca

DESCRIPTION ET ANALYSE DES POSTURES ÉPISTÉMOLOGIQUES SOUS-TENDUES PAR L'ÉPREUVE UNIQUE MINISTÉRIELLE DE QUATRIÈME SECONDAIRE EN HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

CATHERINE DÉRY *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article décrit et analyse les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté et, plus précisément, les analyses de documents que les élèves doivent réaliser et les critères employés pour les évaluer, en se basant sur l'information ministérielle et les épreuves de juin 2012 à 2015. Les critères d'évaluation, le rôle de chaque document, son type et sa nature, la possibilité de le critiquer, ainsi que l'évaluation et l'utilisation du savoir historique ont été décrits et analysés. L'épreuve n'évalue pas l'exercice de la pensée historique. Elle suggère une posture épistémologique appuyée sur un savoir fixe, transmis par une autorité détenant la vérité, ce qui diverge des finalités soutenues par le programme et la recherche.

DESCRIPTION AND ANALYSIS OF THE EPISTEMOLOGICAL POSTURES UNDERPINNED BY THE 10TH GRADE HISTORY AND CITIZENSHIP EDUCATION (HCE) UNIFORM EXAMINATION

ABSTRACT. This article describes and analyzes the epistemological postures underpinning the state-level high-stake Grade 10 Ministerial examination for the History and Citizenship Education program. More precisely, it describes the analysis of the sources required by the test and gauges the relations between the evaluation criteria and historical thinking. We analyzed both ministerial information and examinations from June 2012 to 2015. The evaluation criteria, the documents' role, type and nature, the possibility to criticize them, as well as the evaluation and the use of historical knowledge have been described and analyzed. The examination does not assess the use of historical thinking. It suggests an epistemological posture leaning on a fixed knowledge transmitted by an authority holding the truth, which is misaligned with the goals supported by curriculum and research.

Les élèves apprennent en fonction de l'évaluation. Qu'on le veuille ou non, c'est bien l'évaluation qui guide l'élève dans ce qu'il doit étudier et comment il doit étudier.

(De Ketele, 2001, p. 21)

Au Québec, l'histoire est une discipline scolaire obligatoire dont la réussite, pour les élèves de quatrième secondaire (ou 10^e année), dépend du succès à une épreuve unique, rédigée par une instance ministérielle (Bouhon, 2014).¹ La réussite à cette épreuve conditionne l'obtention du diplôme d'études secondaire.

Cette évaluation affecte non seulement les élèves, mais aussi les choix pédagogiques de leurs enseignants (Bouhon, 2014). Cela soulève la question de l'arrimage entre les finalités énoncées dans un programme et celles réellement prises en compte dans les évaluations. Les choix politiques, idéologiques, scientifiques et sociaux en rapport à ce qui est évalué à l'école reposent sur la valeur accordée à certains apprentissages (Blais, 2014 ; Mével et Tutiaux-Guillon, 2014). Ces choix impliquent également une forme spécifique d'évaluation (questionnaire à choix de réponse, tests, examens, etc.) permettant de collecter les données nécessaires à la mesure et au jugement (Blais, 2014).

L'importance certificative de l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) – dont la finalité normative associée à la réussite des élèves et à leur diplomation semble prendre le pas sur les finalités de l'enseignement de l'histoire (Demers, 2011) – est partie prenante d'une rupture entre l'enseignement réel et les finalités officielles du curriculum formel, déjà observée, entre autres en enseignement de l'histoire, par plusieurs chercheurs (Barton et Levstik, 2004 ; Bouhon, 2014 ; Boutonnet, 2013 ; Cuban, 2007 ; Demers, 2011 ; Gouvernement du Québec, 1996 ; Martineau, 1999 ; Ségal, 1992).

LE DÉSALIGNEMENT ENTRE LES FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET L'ÉVALUATION

En enseignement de l'histoire, plusieurs auteurs affirment, dans plusieurs juridictions et dans des termes variés, que ce qui est évalué dénature les programmes (Bugnard, 2009 ; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014 ; Parker, 1996 ; VanSledright, 2013 ; Wineburg, 2001 ; Wineburg, Smith et Breakstone, 2012). Remettre en question cette inconséquence permet de réfléchir à un constat préoccupant, quoique alarmiste : « Les jeunes ne savent rien en histoire » (Gouvernement du Québec, 1996). Aux États-Unis, Wineburg (2001) montrait sa récurrence dans plusieurs rapports gouvernementaux et articles de médias de masse concernant l'apprentissage de l'histoire depuis au moins 1917. L'auteur s'étonnait de la stabilité d'un tel constat et le replaçait dans le contexte plus large des débats sur la place du savoir dans l'enseignement de l'histoire : qu'est-ce qui devrait être enseigné en histoire ? Qu'apporte de particulier l'enseignement de l'histoire ? Que devrait-on évaluer en histoire ? En affirmant que les jeunes ne savent rien en histoire, il est impliqué qu'une chose précise (en général des connaissances déclaratives) est mesurée (par des examens, tests ou sondages) et que les jeunes ne satisfont pas aux exigences de cette évaluation (Wineburg, 2001).

Au Québec, les discours publics traitant de l'épreuve unique — ou des versions sous forme d'épreuves d'appoint de 2009 à 2011 — sont unanimes : cette évaluation est insatisfaisante. Parmi les critiques se trouvent celles d'Éthier et coll. (2014). Ceux-ci affirmaient que l'épreuve unique n'évalue pas — et n'a jamais évalué — la méthode historique, laquelle est au cœur du programme, contrairement à la mémorisation de tels ou tels détails de telle ou telle interprétation historique. Pour ces auteurs, « l'épreuve unique mime l'analyse de documents, dans des conditions qui font que la “bonne” réponse ne repose pas sur une application d'une démarche historique ou du sens critique ni même sur une compréhension réelle des concepts ou phénomènes abordés » (p. 169). Pour ces auteurs également, la volonté même des enseignants de conformer leur enseignement avec l'épreuve unique nuirait donc, paradoxalement, à l'atteinte des visées du programme que cette épreuve doit mesurer.

Warren (2013), pour sa part, traçait le portrait de quelques aspects de cette insatisfaction dans une analyse « [des] biais idéologiques, [des] perspectives méthodologiques et [des] choix épistémologiques des examinateurs du ministère » (p. 31) concernant les épreuves de 1970 à 2012. Warren (2013) affirmait que le changement de programme a entraîné « un effacement partiel des dimensions temporelles et narratives » (p. 43) dans les épreuves. Ensuite, il remarquait que les questions ne suivaient plus l'ordre chronologique et que la trame narrative nationaliste, assurant la « cohérence implicite des questions et de leur ordre de présentation » (Warren, 2013, p. 44), présente dans les versions précédant celle de 2009, disparaissait au profit d'une organisation thématique qui aplanit le sens des événements (Warren, 2013). Finalement, « ce qui transparait davantage, pour qui consulte les examens, c'est à quel point l'histoire représentait de plus en plus un matériau qui servait à autre chose qu'à enseigner l'histoire [; cela] marginalise les connaissances historiques » (Warren, 2013, p. 45). Cependant, aucune méthodologie n'appuyant ces conclusions, le lecteur ne peut pas voir ni critiquer le cheminement logique qui les soutient.

Un point commun émerge des critiques contre l'épreuve unique : la façon dont on conçoit le savoir en histoire. Les postures associées aux différentes conceptions du savoir en histoire teintent les finalités données à la discipline historique et à son enseignement, finalités desquelles dépend la mise en application d'approches pédagogiques et didactiques parfois contradictoires. Or, ces postures sont rarement explicitées.

L'insatisfaction entourant l'épreuve unique et l'absence de recherches empiriques indépendantes sur cette épreuve complexifient son association à une posture épistémologique particulière. Non seulement cette épreuve ne peut-elle être comparée à des tests standardisés à choix de réponse étatsuniens, mais elle entraîne des critiques contradictoires : certains affirment qu'elle n'évalue pas la maîtrise des connaissances historiques et d'autres, celle de la méthode historique. Plusieurs données manquent pour trancher ce débat, au premier

rang duquel se trouvent celles qui découleraient d'une description et d'une analyse des postures épistémologiques sous-tendant l'épreuve unique. Or, aucune analyse systématique des épreuves n'a été réalisée pour produire cette information.

CADRE THÉORIQUE

Des balises pour l'évaluation de la pensée historique

Dans le titre d'un livre abondamment cité, Wineburg (2001) faisait ressortir la nécessité de développer un rapport au savoir propre à l'histoire qui comprend des outils essentiels de la pensée historique. Parmi ces outils se trouve la lecture approfondie qui représente l'utilisation de deux modes de lecture pour comprendre historiquement un texte. Dans le premier mode, le lecteur s'intéresse aux intentions de l'auteur et à la manière dont il utilise le langage pour parvenir à ses fins. Dans le deuxième mode, le lecteur fait ressortir qui est l'auteur, ce qu'il veut cacher ou ce dont il n'est pas conscient (Wineburg, 1991b). Le lecteur doit donc lire à la fois pour en comprendre le contenu, mais aussi lire en se laissant une marge pour critiquer la forme et le message du texte (Wineburg, 1991b). Les historiens revendiquent comme leurs les opérations mentales permettant de poser un problème, d'analyser des sources (documents anciens, artefacts, etc.), puis d'argumenter et de synthétiser leurs conclusions : problématisation, critique, situation dans le temps et l'espace, causalité, comparaison et conceptualisation (Marrou, 1954/2016 ; Prost, 1996 ; VanSledright, 2013 ; Wineburg, 2001). Pour les didacticiens, l'enseignement de l'histoire devrait donc reposer sur l'intégration de ces procédures fondamentales de la discipline.

C'est de ce principe que Breakstone (2014) est parti pour créer des évaluations. Plutôt que de cibler des documents précis ou des types de tâches pour créer des évaluations, ses collègues et lui ont choisi de cibler des construits historiques. Ils ont ainsi pu créer plusieurs tâches faisant partie de la même famille de situations (Bouhon, 2014). Cela favorise le transfert des apprentissages pour un même construit. Les élèves peuvent ainsi « encoder des apprentissages de la tâche source », « se construire une représentation de la tâche cible », « accéder aux connaissances et aux compétences mémorisées », « mettre en correspondance des éléments de chacune des tâches », « adapter les éléments non correspondants », « évaluer la validité de la correspondance » et « générer de nouveaux apprentissages » (Tardif, 1999, p. 75). Pour cela, l'enseignant doit fournir des balises claires qui peuvent être retrouvées d'une tâche à l'autre (Bouhon, 2014).

Le travail de Breakstone (2014) peut servir à établir des balises pour évaluer le développement de la pensée historique chez les élèves. Il propose trois composantes conjuguant le travail de VanSledright (2013), Reisman (2015), et

Seixas, Gibson et Ercikan (2015) sur la structuration du domaine de la pensée historique et de son évaluation : le savoir historique ; l'évaluation des preuves historiques ; l'utilisation des preuves historiques.

Bien qu'elles soient interreliées et simultanées, ces composantes peuvent aussi être comprises comme les étapes d'une démarche : la compréhension du contenu historique, de son importance, de sa situation dans le temps ou de la façon dont il est présenté ; l'évaluation de la source dans laquelle se trouve ce contenu par une analyse critique, un processus de corroboration et de contextualisation ; l'élaboration d'une explication historique à partir de ce qui a été évalué comme pertinent et fiable dans la (ou les) source(s).

Les postures épistémologiques en histoire

Les élèves développant une pensée historique confondent souvent histoire et passé et, si des sources se contredisent, considèrent qu'une vérité doit être distinguée d'un lot de faussetés pour résoudre cette contradiction (Barton, 2008 ; Lee, 2005 ; VanSledright, 2013 ; Wineburg, 1991a, 2001). De plus, ils tiennent rarement compte du fait que les sources ont un auteur et, s'ils le font, lui accordent souvent une valeur inhérente (VanSledright, 2013, p. 28). Pour les élèves, les textes informationnels transmettent exclusivement de l'information qui n'est pas fictive et ne requiert donc pas d'interprétation ; cela correspond à une vision naïve de la démarche historique (Barton, 2008 ; Britt et Aglinskias, 2002 ; VanSledright, 2013 ; Wineburg, 1991a, 1991b). Ces croyances épistémologiques sont improductives puisqu'elles cantonnent les élèves dans la recherche d'une vérité souvent inatteignable et mènent souvent à l'utilisation de l'imagination pour contourner le problème (Barton, 2008 ; Lee, 2005 ; VanSledright, 2013).

Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) ont établi un modèle de cognition épistémique propre au domaine de l'histoire, comportant trois postures épistémologiques possibles face au savoir. Therriault (2008) définit la posture épistémologique comme le cadre de référence général de la connaissance « lorsqu'il est question de construction, d'acquisition, de modification, de réfutation ou de développement des connaissances » (p. 85). D'après elle, l'étude des croyances épistémologiques et des rapports aux savoirs permet d'accéder aux postures épistémologiques.

Selon Demers (2011), la première posture du modèle de Maggioni et coll. (2009), dite *réaliste*, « conçoit le savoir historique comme amalgame de faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien, qui ne requiert aucun critère spécifique pour traiter les informations issues de témoignages, de documents » (p. 93). Historiens, manuels et enseignants font autorité parce qu'ils détiennent la vérité historique à laquelle la mémorisation donne accès. La deuxième posture, *critérialiste*, « postule que le savoir historique est une construction humaine qui requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de

preuves, via l'heuristique des sources et du contexte de leur production » (p. 93). La troisième, *relativiste*, se situe entre les deux. Un individu dans cette posture conçoit le savoir historique comme une construction humaine, mais reléguée au statut d'opinion puisque la subjectivité de l'auteur prime dans l'analyse.

Utilisées d'abord pour analyser les croyances épistémologiques des enseignants et des élèves, ces postures peuvent aussi être reliées aux programmes et aux évaluations. Le programme d'HÉC actuel propose d'aider les élèves à développer une démarche d'enquête et des étapes d'analyse permettant d'examiner et de produire des interprétations selon des attitudes et un langage propres à l'histoire. Par ses références explicites à la construction de connaissances et sa finalité encourageant le développement d'un mode de pensée historique, le programme d'HÉC adopterait la posture *critérialiste* (Demers, 2011).

Les exigences de l'épreuve unique

Le ministère proposait neuf opérations intellectuelles pour évaluer les apprentissages en histoire : 1) établir des faits, 2) situer dans le temps et dans l'espace, 3) établir des comparaisons, 4) caractériser une réalité historique, 5) déterminer des causes et conséquences, 6) déterminer des continuités et des changements, 7) mettre en relation des faits, 8) établir des liens de causalité et 9) caractériser l'évolution d'une société. S'ajoutait à cela le critère d'évaluation « rigueur du raisonnement » pour l'évaluation de la question à réponse élaborée.² Les documents accompagnant les questions de l'épreuve remplissent des rôles préétablis : fournir des pistes, faire partie de la question, mettre en contexte, constituer la réponse à la question ou contribuer à l'élaboration d'une explication (Gouvernement du Québec, 2015, p. 6). Les documents font donc partie intégrante de l'épreuve unique.

Nous avons reproduit dans le Tableau 1 les opérations intellectuelles du *Document d'information sur l'épreuve unique* et y ajoutant les informations sur le critère « rigueur du raisonnement », que le ministère présente dans un autre tableau.

Le travail d'analyse des sources est central dans le programme d'HÉC (Gouvernement du Québec, 2007), dans les écrits concernant l'enseignement-apprentissage et l'évaluation du développement de la pensée historique au secondaire et pour la posture *critérialiste*. De plus, à première vue, l'épreuve unique fait travailler les élèves sur des sources tandis que les opérations intellectuelles que les élèves doivent réaliser semblent cibler des sous-composantes à évaluer du domaine de la pensée historique. Or, l'épreuve unique est considérée comme une évaluation insatisfaisante. Qu'en est-il réellement ?

TABLEAU 1. *Opérations intellectuelles et comportements attendus (Gouvernement du Québec, 2015, p. 7-9)*

Opération intellectuelle	Description	Comportement attendu
Établir des faits	Identifier des faits pertinents et exacts à partir de documents.	L'élève doit indiquer un fait, par exemple un acteur, un groupe, une action, une mesure, un rôle, un territoire, une activité économique, un mouvement de pensée, un phénomène.
Situer dans le temps et dans l'espace	Ordonner chronologiquement des faits.	L'élève doit ordonner des faits les uns par rapport aux autres en tenant compte de repères de temps.
	Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps.	L'élève doit associer des faits à la période correspondante.
	Établir l'antériorité et la postériorité de faits.	L'élève doit classer des faits, selon qu'ils sont antérieurs ou postérieurs à un repère de temps.
	Situer des territoires dans le temps.	L'élève doit identifier un territoire en tenant compte de repères de temps.
	Situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace.	L'élève doit identifier sur une carte ce qui correspond à un élément géographique, un fait ou un territoire donné
Établir des comparaisons	Dégager des similitudes ou des différences.	L'élève doit indiquer ce qui est semblable ou ce qui est différent par rapport à un ou plusieurs objets de comparaison.
	Dégager un point de convergence ou de divergence.	L'élève doit indiquer le point précis sur lequel deux acteurs ou deux historiens sont d'accord ou en désaccord.
Caractériser une réalité historique	Mettre en évidence des particularités.	L'élève doit indiquer des particularités d'une réalité historique, par exemple des conditions spécifiques d'une situation économique, des attributs d'un territoire, des idées propres à un mouvement de pensée.
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	Identifier des faits qui expliquent une réalité.	L'élève doit indiquer un fait, par exemple le contexte, des intérêts, des objectifs, des influences, des actions, qui explique une réalité historique.
	Identifier des faits qui découlent d'une réalité.	L'élève doit indiquer un fait qui découle d'une réalité historique.
Déterminer des éléments de continuité et des changements	Identifier tout ce qui se maintient à travers le temps.	L'élève doit indiquer un fait qui découle d'une réalité historique.
	Mettre en évidence une transformation dans le temps.	L'élève doit indiquer un fait qui montre qu'une réalité historique se transforme.
Mettre en relation des faits	Effectuer un rapprochement entre des faits.	L'élève doit associer des documents qui présentent des manifestations ou des descriptions à des faits qui leur sont apparentés.
Établir des liens de causalité	Exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences.	L'élève doit préciser trois éléments en les qualifiant, en les quantifiant, en les détaillant ou en fournissant des exemples. L'élève doit démontrer le lien de cause à effet qui existe entre les éléments. Ce lien doit être logique et peut s'exprimer, par exemple, par l'emploi d'expressions telles que 'cela entraîne', 'ce qui favorise', 'ce qui a pour effet de', 'alors', ou par un rappel de l'élément qui précède.
Rigueur du raisonnement	Indiquer et appuyer les éléments de réponse.	L'élève doit indiquer trois éléments de réponse. Pour ce faire, il ou elle doit indiquer des facteurs explicatifs ou des conséquences, des changements ou prendre positions entre changement et continuité ou appui et opposition. L'élève doit appuyer les trois éléments de réponse par des faits. Pour ce faire, elle ou il doit indiquer des faits qui les illustrent ou qui les expliquent.

MÉTHODOLOGIE

L'uniformité entourant la passation de l'épreuve unique a permis de constituer un échantillon homogène pour l'analyse de contenu. Puisque l'épreuve sert à évaluer tous les élèves québécois de quatrième secondaire, à même heure d'une même date (prédéterminée par le ministère, généralement en juin), notre échantillon est composé des épreuves de juin 2012, 2013, 2014 et 2015 (l'épreuve de juin 2016 n'était pas disponible lors de l'analyse), ce qui constitue la population complète des épreuves uniques de juin depuis que l'adoption de ce programme en 2007. Celles de 2009 à 2011 ont été exclues de l'échantillon parce qu'il s'agissait d'« épreuves d'appoint » (c'est-à-dire expérimentales et facultatives). Les épreuves de reprise ont aussi été exclues de l'échantillon, car elles concernent un nombre beaucoup plus faible d'élèves.

Nous avons d'abord créé un tableau contenant toutes les questions de notre échantillon. Ce tableau a servi à créer nos unités d'analyse en retraçant le numéro de la question, la question elle-même, les documents associés à la question, les indications quant à l'utilisation des documents (mentionnés, non mentionnés et à sélectionner) les réponses du corrigé et le nombre de points possibles accordés à la réponse. Une unité d'analyse se compose d'une question et d'un seul document, le nombre d'unités d'analyse se calcule ainsi sur le nombre de documents associés à une question : une question associée à quatre documents crée quatre unités d'analyse différentes. La raison de cette décision est que le travail d'analyse des sources demandé par chaque question peut différer selon le type et la nature du document.

Le but de l'analyse de contenu effectuée pour cette recherche est de décrire les messages contenus dans notre unité d'analyse par rapport à deux objectifs : d'abord, expliciter le travail des sources demandé aux élèves ; ensuite, relier le comportement attendu des élèves et l'exercice de la pensée historienne (prescrit par le programme et par la recherche). Notre grille de codage comporte deux sections : 1) information créée par le ministère, 2) travail d'analyse des sources. La deuxième section seulement nécessitait d'être validée.

La première section est descriptive. Elle sert à préciser nos unités d'analyse. Elle ne requiert qu'une observation attentive des éléments fournis par le ministère dans la structure et les exigences de l'épreuve unique. Les données tirées de cette section ne présentent pas de biais potentiels. Elles n'avaient donc pas à être validées. La deuxième section est descriptive et interprétative. Elle sert à analyser le travail de la source commandé par l'épreuve unique, notre premier objectif spécifique, à l'aide des composantes et des sous-composantes de la pensée historienne décrites dans notre cadre théorique. Ces données devaient être validées. Elles l'ont été.

L'épreuve de 2015 a servi de prétest pour vérifier les règles de codification. Celles-ci impliquent un codage multiple pour chaque unité d'analyse (une question et un document qui y est associé) afin de dresser un portrait général.

Ce portrait nous permet de décrire le travail d'analyse des sources, d'opérer des recoupements entre les comportements attendus (reliés aux opérations intellectuelles) et l'exercice de la pensée historienne, puis de faire globalement le lien avec les postures épistémologiques propres à l'histoire. La préanalyse de l'épreuve de juin fait néanmoins partie de notre analyse. Elle a servi à faire évoluer la structure de notre grille de codage jusqu'à sa forme finale, après une étape de validation par des juges externes, deux étudiants en didactique de l'histoire (l'un à la maîtrise, l'autre au doctorat). L'un d'eux a validé la nouvelle version de la grille, cette fois à partir de l'épreuve de 2014. L'accord interjuges était de 86,49 %.

RÉSULTATS

Des documents majoritairement inutiles

Au total, 57,9 % (110/190) des unités d'analyse ne nécessitent pas l'utilisation du document pour répondre à la question. 40,8 % des documents sont nécessaires pour répondre aux questions de l'épreuve (Tableau 2). Les élèves peuvent donc consulter près de 60 % des documents pour réactiver leurs connaissances antérieures ou valider leur réponse. De plus, même si 77 documents sont nécessaires pour construire une réponse, les élèves ne sont jamais tenus de laisser des traces de leur utilisation des documents ; cela contribue à les rendre tous équivalents aux yeux des élèves. Aucun document à sélectionner ne doit être corroboré pour être sélectionné : ces documents présentent tous le même récit. La sélection repose sur des liens entre des savoirs notionnels censés avoir été couverts en classe et la question posée. Le document sélectionné apparaît comme le seul pouvant correspondre à la fois à la question posée et au contenu couvert en classe.³

TABLEAU 2. Nombre de documents selon leur rôle

Rôle	Nombre de documents	Pourcentage du nombre total (%)
Contribue à l'élaboration d'une explication	47	24,9
Constitue la réponse à la question	20	10,6
Fait partie de la question	57	30,2
Fournit des pistes	58	30,7
Met en contexte	7	3,7
Total	189	100

La prééminence du repérage et de la restitution

La totalité des documents peut servir au repérage soit d'indices contextuels, soit d'éléments de réponses. Dans presque tous les cas (184 sur 189), les documents servent à la restitution de l'information mémorisée par la réactivation de connaissances antérieures. Dans les autres cas (cinq occurrences), dans les questions demandant aux élèves de « dégager un point de convergence ou de divergence », les documents servent à autre chose qu'à l'activation des connaissances antérieures : généralement, ils servent à confronter deux perspectives contradictoires. Si le document n'est pas mentionné, les élèves peuvent néanmoins le sélectionner. Dans ce cas, la sélection du document repose sur des éléments mémorisés, car aucun document non mentionné ne nécessite d'être analysé, contextualisé ou corroboré pour être utilisé. De plus, 71,6 % des occurrences ne nécessitent pas la situation dans le temps des acteurs ou des événements décrits par les documents (Tableau 3). 28,4 % des unités d'analyse demandent aux élèves de situer les acteurs ou les événements du document dans le temps, mais cette situation est décontextualisée. Par exemple, dans la question J2015-21 (« Les documents 9 à 12 présentent des manifestations liées à des mouvements de pensée. Indiquez si ces manifestations se produisent avant ou après 1945. » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 7)), les documents à classer portent sur l'ALÉNA, la critique du traditionalisme par le *Refus global*,

TABLEAU 3. *Occurrences pour la catégorie savoir historique*

Question d'analyse	Nombre de oui	%	Nombre de non	%	Total
1. Peut-on répondre à la question sans utiliser le document ?	110	57,9	80	42,1	190
2. Peut-on répondre à la question sans établir la pertinence historique du contenu du document ?	173	91,0	17	9,0	190
3. Peut-on répondre à la question sans situer dans le temps les acteurs ou les événements mentionnés dans le document ?	136	71,6	54	28,4	190
4. Peut-on répondre à la question sans périodiser le contenu du document ?	129	67,9	61	32,1	190
5. Peut-on répondre à la question sans situer dans l'espace les acteurs ou les événements mentionnés dans le document ?	163	85,8	27	14,2	190
6. Le document sert-il au repérage ?	189	99,4	1	0,6	190
7. Le document sert-il à la restitution de faits déjà mémorisés ?	184	96,8	5	2,6	190
8. Peut-on répondre à la question sans se servir d'une définition terminologique et/ou conceptuelle pour comprendre le document ?	142	74,7	48	25,3	190

la publication du manifeste du CCF et la naissance du Parti national social-chrétien. Pour ce dernier cas, il est facile d'établir une relation avec l'année 1945. Dans les autres cas, des liens peuvent être établis entre les événements mentionnés et cette même année, mais ces liens nécessitent une justification pour être signifiants, ce qui n'est pas demandé aux élèves.

Une utilisation mitigée de la causalité et de la comparaison

85,3 % des réponses à la première question (« peut-on répondre... sans faire des affirmations de causalité à l'aide du document ? ») sont positives (Tableau 4). Cela signifie que les élèves n'ont pas à faire d'affirmations reposant sur la causalité à partir d'un document pour obtenir les points, même si la question J2012-5, par exemple, est associée à l'opération intellectuelle « établir des liens de causalité » (Tableau 5). Certes, les élèves peuvent faire des affirmations de causalité pour répondre à la question, mais, si ces affirmations ne proviennent pas des documents, il est impossible d'évaluer si elles ont été préalablement corroborées et évaluées et elles ne peuvent pas être justifiées. Pour répondre à la question J2012-3, les élèves doivent faire une affirmation de causalité à partir du document 1, pour le sélectionner comme réponse à la question de l'épreuve (Tableau 5). Les élèves doivent lire le tableau et affirmer que le nombre trop faible de femmes par rapport aux hommes a entraîné la mise en place de politiques de natalité pour faire croître naturellement la population de la colonie. Les élèves doivent faire de telles affirmations de causalité dans 14,7 % des cas.

TABLEAU 4. Occurrences pour la catégorie utilisation des preuves et argumentation

Question d'analyse	Nombre de oui	%	Nombre de non	%	Total
1. Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de causalité à l'aide du document ?	162	85,3	28	14,7	190
2. Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de comparaison à l'aide du document ?	117	61,6	73	38,4	190
3. Peut-on répondre à la question sans sélectionner un document ?	170	89,5	20	10,5	190
4. Peut-on répondre à la question sans laisser des traces de l'utilisation du document ?	190	100	0	0	190

La deuxième question « peut-on répondre... sans faire des affirmations de comparaison à l'aide du document ? » obtient 61,6 % de réponses positives et 38,4 % de négatives (Tableau 6). Dans l'exemple de la question J2013-12, le document, s'il est sélectionné, contient déjà l'affirmation de comparaison en énonçant le changement opéré dans la société (Tableau 5). Dans la question J2012-20, les élèves doivent faire des affirmations de comparaison à l'aide des documents pour caractériser l'évolution du pouvoir de l'Église dans la société.

TABLEAU 5. *Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de causalité à l'aide des documents ?*

Réponse	Exemple de document	Question associée															
1.Oui	Document 5 : Dans plusieurs régions, l'agriculture est peu productive et arrive mal à faire vivre les familles. Il suffit d'une ou deux mauvaises récoltes pour que l'agriculteur, endetté, soit forcé de vendre sa terre et de prendre le chemin de l'exil. Dans les vieilles régions agricoles, il y a trop d'enfants pour le nombre de terres disponibles. Arrivés à l'âge adulte, ceux-ci doivent chercher ailleurs un moyen de subsistance. Louise CHARPENTIER et autres, <i>Nouvelle histoire du Québec et du Canada</i>, 2^e édition, Montréal, CEC, 1990, p. 226 (cité dans Gouvernement du Québec, 2012a, p. 2).	J2012-5 Expliquez comment la situation dans le monde rural affecte la croissance de la population au Québec dans la seconde moitié du 19^e siècle. Dans votre réponse, vous devez préciser chacun des éléments ci-dessous et les lier entre eux. — La situation dans le monde rural. — Les mouvements migratoires vers l'extérieur du Québec. — La croissance de la population au Québec (Gouvernement du Québec, 2012b, p. 3).															
1.Non	Document 1 : Données sur les célibataires lors d'un recensement dans la colonie <table border="1"> <thead> <tr> <th>Groupe d'âge</th><th>Hommes</th><th>Femmes</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>16-30 ans</td><td>608</td><td>42</td></tr> <tr> <td>31-50 ans</td><td>141</td><td>6</td></tr> <tr> <td>51-90 ans</td><td>26</td><td>8</td></tr> <tr> <td>TOTAL</td><td>775</td><td>56</td></tr> </tbody> </table> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS, 2012, cité dans Gouvernement du Québec, 2012a, p. 2).	Groupe d'âge	Hommes	Femmes	16-30 ans	608	42	31-50 ans	141	6	51-90 ans	26	8	TOTAL	775	56	J2012-3 Des politiques d'immigration et de natalité ont été mises en place en Nouvelle-France dans la deuxième moitié du 17^e siècle. Inscrivez le numéro du document qui présente une cause et celui qui présente une conséquence de ces politiques (Gouvernement du Québec, 2012b, p. 2).
Groupe d'âge	Hommes	Femmes															
16-30 ans	608	42															
31-50 ans	141	6															
51-90 ans	26	8															
TOTAL	775	56															

La démarche comparative s'applique toujours au contenu des documents, et non à leur provenance ou à l'établissement de critères pour soupeser leur fiabilité et leur capacité à répondre à une question. Seules les questions demandant aux élèves de « dégager un point de convergence ou de divergence » mettent de l'avant des perspectives contradictoires. Dans les autres cas, la démarche comparative vise plutôt au groupement des faits selon la chronologie.

La causalité et la comparaison sont utilisées pour analyser le contenu des documents, mais elles ne servent pas à analyser l'évolution des significations des concepts dans le temps, ni à critiquer les sources, ni à hiérarchiser les causes d'un événement ; cela limite leur sens historique.

TABEAU 6. *Peut-on répondre à la question sans faire d'affirmations de comparaison à l'aide du document ?*

Réponse	Exemple de document	Question associée
2. Oui	Document 9 : « Les années 1960-1966 voient la mise en place accélérée d'un ensemble de réformes qui modifient en profondeur les institutions du Québec..., notamment... l'Église catholique... Le Québec s'inscrit dorénavant... à l'enseignement de l'État-providence. Cela entraîne... la multiplication des organismes gouvernementaux — ministères, régies et sociétés d'État. » Paul-André LINTEAU et autres, <i>Histoire du Québec contemporain : le Québec depuis 1930</i>, Montréal, Boréal, 1989, tome 2, p. 422 (cité dans Gouvernement du Québec, 2013a, p. 3)	J2013-12 Indiquez un changement dans la place occupée par l'Église dans la société à partir de la Révolution tranquille (Gouvernement du Québec, 2013b, p. 5)
2.Non	« L'Église catholique demeure au Québec une force importante qui prend sa source non seulement dans la croyance religieuse mais aussi pour une bonne part dans le quasi-monopole¹ qu'elle exerce sur certains services indispensables à la collectivité, comme la santé, la charité publique et l'éducation. » 1. Quasi-monopole : privilège ou contrôle presque exclusif Paul-André LINTEAU et autres, <i>Histoire du Québec contemporain : de la Confédération à la crise (1867-1929)</i>, Montréal, Boréal, 1989, tome 1, p. 611 (cité dans Gouvernement du Québec, 2012a, p. 7).	J2012-20 À partir des documents 9 à 12, caractérisez l'évolution du pouvoir de l'Église dans les domaines de l'éducation, de la santé et des services sociaux au cours du 20 ^e siècle (Gouvernement du Québec, 2012b, p. 7)

Une lecture de surface et une analyse factice

Aucun document ne nécessite une lecture approfondie pour répondre aux questions (Tableau 7). La réponse attendue n'est pas une réponse demandant l'établissement d'un fait au sens où les historiens l'entendraient. Pour établir un fait historique, les historiens posent une question ou un problème et sélectionnent des sources après les avoir soumises à une critique rigoureuse (Bloch, 1993 ; Collingwood, 1946/1993 ; Marrou, 1954/2016 ; Prost, 1996 ; Veyne, 1971/1996). L'établissement d'un fait comme réponse à la question de l'épreuve n'exige aucune critique du document et sa sélection dépend d'un lien noué avec la matière vue en classe plutôt que de l'évaluation de sa fiabilité. Seul le premier niveau de lecture, celui qui sert à la compréhension du contenu, est indispensable. De cette lecture, l'élève peut tirer profit du savoir historique relié au document. À ce niveau, l'élève ne se situe pas encore dans les modes de lecture approfondie décrits par Wineburg (1991b), puisque ceux-ci impliquent de procéder à l'analyse critique des sources pour comprendre les intentions de l'auteur.

TABLEAU 7. Occurrences pour la catégorie évaluation des preuves historiques

Question d'analyse	Nombre de oui	%	Nombre de non	%	Total
1. Peut-on répondre à la question sans faire l'analyse critique du document ?	190	100	0	0	190
2. Peut-on répondre à la question sans corroborer le document ?	183	96,3	7	3,7	190
3. Peut-on répondre à la question sans faire une lecture approfondie du document ?	190	100	0	0	190
4. Peut-on répondre à la question sans contextualiser le document ?	130	68,4	60	31,6	190

La sélection des documents demande dans 6,9 % des cas de situer dans le temps, de périodiser, d'établir la signification historique et de contextualiser le contenu. La contextualisation demandée dans ces occurrences tient de la contextualisation spatiotemporelle. Elle ne renvoie pas à la contextualisation des conceptions du monde de l'auteur du document ni du contexte social, économique, culturel, politique, etc. dont émane le document, afin de tenir compte de ses intentions pour soupeser la fiabilité du document ou le comprendre. En effet, en aucun cas les élèves ne doivent faire l'analyse critique des sources. Cela signifie que tous les documents du *Dossier documentaire* sont présentés comme des sources informatives vraies de par leur seule présence dans l'épreuve. Collingwood (1946/1993) affirmait d'ailleurs que les étudiants en histoire prennent souvent les sources pour des autorités avant de comprendre qu'elles doivent n'être constituées comme autorité qu'une fois faites la critique et l'évaluation de leur capacité de répondre à la question historique posée. Or, près de 80 % (151 sur 189) des documents sont des sources secondaires. L'analyse des documents du *Dossier documentaire* repose donc principalement sur une lecture de surface, sur une contextualisation servant à relier les éléments mémorisés du cours aux questions de l'épreuve et, dans 28 % des cas, sur la situation dans le temps et la périodisation du document. La facticité de l'analyse est surtout remarquable en ce qui concerne les questions à réponse élaborée. S'ils utilisent les documents, les élèves peuvent les classer selon qu'ils servent à l'établissement ou à l'explication de l'élément de réponse, ce qui dépend davantage de l'utilisation de la langue que de la compréhension historique.

Malgré les exigences de l'épreuve unique spécifiant que les élèves doivent « maîtriser les connaissances historiques et les concepts nécessaires pour analyser les documents et répondre aux questions » et « analyser et utiliser adéquatement des documents de diverses natures » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 10), les comportements attendus des opérations intellectuelles ciblent majoritairement la mobilisation du savoir historique, ce qui en soi est positif. En aucun cas, le savoir historique ne pourrait être évacué de l'évaluation de la pensée historienne. Au contraire, ce savoir est l'essence de ce mode de pensée. Il faut éviter d'opposer concepts substantifs et concepts procéduraux et d'évacuer les uns ou les autres (Lee et Ashby, 2000).

L'utilisation des preuves historiques sans justification

Dans 24,7 % des cas, les élèves doivent « indiquer et appuyer les éléments de réponse » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 9) servant à élaborer une explication pour la question finale. Les documents ne sont obligatoires pour aucun de ces cas. Les consignes des questions à réponse élaborée incluent une mention demandant aux élèves de consulter la dernière section du *Dossier documentaire*, lequel contient entre 10 et 15 documents pouvant « contribuer à l'élaboration d'une explication » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 6). Par contre, il est possible de rédiger la réponse en ignorant les documents. En outre, la structure de la réponse est déjà organisée préalablement pour les élèves en trois paragraphes devant contenir chacun un élément de réponse et leurs explications. Nous rappelons que le critère d'évaluation pour la question à développement élaboré est celui de la « rigueur du raisonnement » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 16). Lorsqu'il raisonne historiquement, les élèves organisent l'information à propos du passé, dans le but de décrire, de comparer et d'expliquer les phénomènes historiques (Van Drie et Van Boxtel, 2008, p. 89). Comme nous ne pouvons pas nous pencher sur le savoir historique, les stratégies cognitives ou les croyances des élèves ni analyser leurs réponses, nous pouvons seulement affirmer ici que les questions à réponse élaborée négligent l'utilisation des sources. De plus, l'argumentation attendue dans la conclusion de la réponse tient davantage de l'argumentation en français (ou en anglais) que de l'argumentation en histoire : les sources ne sont pas nécessaires et, même si elles sont utilisées, les élèves n'ont besoin d'établir leur fiabilité (qui est par conséquent accordée tacitement) par une analyse critique. En outre, pour répondre à toutes les questions de l'épreuve, il faut faire des affirmations, mais aucune ne requiert une justification tirée des documents.

INTERPRÉTATION

Les éléments se rapportant à la posture relativiste

Les questions associées à la tâche de « dégager un point de convergence ou de divergence » peuvent être reliées à une posture *relativiste*. Pour ces questions, les documents sont non seulement incontournables, ils demandent également aux élèves de procéder à une certaine forme de corroboration, sans aller jusqu'à faire l'analyse des intentions et des motivations des auteurs.

Les documents proposent deux points de vue, toujours contradictoires, qui proviennent de politiciens ou d'historiens. Lorsqu'ils émanent de politiciens, le savoir est considéré comme sûr, et ce, tout bonnement parce que ceux-ci participaient à l'action rapportée. Dans le cas où les documents présentent des perspectives contradictoires provenant d'historiens (postérieurs), l'épreuve ne demande que d'énoncer l'élément s'opposant dans les récits. Elle n'exige aucune précision sur la façon dont on pourrait analyser ces deux perspectives et en tirer des conclusions.

Les éléments se rapportant à la posture réaliste

Tout d'abord, certaines tâches allient à la fois la situation dans le temps et la périodisation des contenus des documents. Cela représente bien une des composantes de la pensée historique, souvent vue comme un élément central de la discipline : le travail du temps. Toutefois, l'épreuve présente l'ordre chronologique et la périodisation du programme comme importants en soi, ce qui tient de la posture *réaliste*.

L'action de périodiser est unanimement légitime et aucun historien ne peut s'en passer. Mais le résultat semble pour le moins suspect. La période prend l'allure d'un cadre arbitraire et contraignant, d'un carcan qui déforme la réalité.... L'enseignement contribue à ce durcissement, à cette pétrification des périodes historiques : l'exposé didactique vise la clarté et la simplicité, il donne aux périodes une sorte d'évidence qu'elles ne comportent pas. (Prost, 1996, p. 116)

Bien entendu, chaque historien ne reconstruit pas le temps à chaque nouvelle analyse. Faire placer en ordre chronologique dans le seul but de faire faire cet exercice rend parfois inauthentique l'unité thématique d'éléments issus de contextes historiques complètement différents, surtout s'il n'est attendu aucune problématisation de cette chronologie. L'exercice de la pensée historique nécessiterait plutôt la justification de la périodisation entourant le changement, la réflexion sur les notions de progrès et de déclin entourant les changements et la justification du choix d'une action spécifique en tant que changement (Prost, 1996 ; Seixas et Morton, 2013).

Deuxièmement, même si les historiens ne s'entendent pas sur le vocabulaire entourant la causalité, la recherche des causes est centrale à la construction d'une compréhension du passé. Toutefois, le traitement de la causalité dans l'épreuve unique tend à simplifier les rapports causaux. Seixas et Morton (2013, p. 102) affirmaient que le changement est dû à des causes multiples qui donnent des conséquences multiples. Les causes ont aussi une influence variable sur les événements ; cela illustre également l'importance que Carr (1988) accordait à la tâche de hiérarchisation des causes pour comprendre l'histoire. Les questions demandant aux élèves d'identifier des faits qui expliquent ou qui découlent d'une réalité sont généralement posées dans l'optique de recevoir en guise de réponse une seule cause ou une seule conséquence. Cela tend à laisser de côté l'influence soit des acteurs historiques, soit du contexte historique sur les actions. De plus, les questions à réponse élaborée présupposent une multitude de causes, mais ne demandent pas aux élèves de les hiérarchiser pour présenter les influences différentes qu'elles peuvent avoir sur la situation étudiée. Les questions visant à l'établissement de liens de causalité ouvrent la porte à des réponses plus élaborées qui pourraient contenir des causes reposant sur l'interrelation entre les acteurs et le contexte dans lequel ils agissent. Or, seules cinq lignes sont fournies aux élèves. La réponse attendue se limite donc à un enchaînement causal reposant sur une seule cause et une seule conséquence.

Enfin, pouvoir traverser l'épreuve sans recourir à l'analyse critique des sources pour construire ses réponses demande un savoir fixe, certain, absolu. Les questions et leur association avec des documents précis commandent une recherche d'une seule bonne réponse acceptable. La construction de celle-ci sans utilisation de documents implique un savoir mémorisé, constitué de faits à accumuler et de concepts à relier. Une réponse pour laquelle les documents sont nécessaires, soit parce qu'ils contiennent des éléments essentiels à la compréhension de la question, soit parce qu'ils constituent la réponse à la question, présuppose que les documents sont un accès direct au passé et donc qu'une autorité possède ce savoir et le transmet. On peut y recourir sans devoir le remettre en question ni justifier les choix opérés dans la sélection des éléments de réponse. Les questions à réponse élaborée sont un exemple de la présentation d'un savoir fixe n'ayant pas à être justifié, d'autant que la structure de l'explication demandée est déjà fournie aux élèves.

Le désalignement de l'épreuve unique et des finalités du programme

La finalité normative de l'épreuve unique prend le pas sur les finalités éducatives qu'elle devrait évaluer. Le pointage des réponses aux questions selon les opérations intellectuelles, le travail historien des sources quasi inexistant, la présentation d'un savoir fixé viennent confirmer le résultat d'un premier niveau de transposition didactique selon lesquels les savoirs existent en soi. Cette désincarnation des savoirs (Perrenoud, 1998) s'ajoute à une logique d'inspiration comportementaliste selon laquelle la somme des bonnes réponses représente la meilleure indication de la maîtrise du contenu évalué (Louis, Jutras et Hensler, 1996). Les réponses attendues aux questions ne reposent donc pas sur l'exercice d'un mode de pensée historique, mais sur la reproduction d'un savoir transmis auparavant : par l'utilisation d'un savoir mémorisé ou par l'utilisation d'une autorité (le document) pour réactiver des connaissances antérieures.

Cette finalité normative est donc en désalignement avec les finalités identitaires, intellectuelles et sociales sous-tendant le programme d'HÉC. Selon le programme, les élèves doivent recourir à des sources documentaires et déployer un raisonnement instrumenté appuyé sur ces sources et tenant compte du cadre de référence de leurs auteurs (Gouvernement du Québec, 2007, p. 5-18). Dans ce cas, le poids accordé à une source dépend de la question posée et l'intégration des faits historiques tirés des sources résulte d'une évaluation suivant les règles de la méthode critique propre à l'histoire, ce qui n'est pas retrouvé dans l'épreuve unique.

Une épreuve qui influence les pratiques

Les représentations sociales des enseignants influencent les conceptions que ces derniers se font du savoir savant et des « bonnes » pratiques (Bouhon, 2007, 2009 ; Fitchett, Heafner et Lambert, 2014). Ainsi, Bouhon (2009) affirmait

que, selon les résultats de sa recherche, plus un enseignant a une représentation factuelle de l'histoire, plus il est probable qu'il base ses pratiques sur un modèle didactique transmissif suivant une logique encyclopédique. Les représentations sociales des enseignants exercent également une influence sur leur adhésion ou leur résistance à la réforme des programmes d'histoire (Bouhon, 2007 ; Demers, 2011 ; Moisan, 2010). L'importance des enjeux reliés à la certification donne un grand poids aux épreuves uniques ministérielles. Ce poids se traduit en une influence sur les pratiques enseignantes déclarées (Demers, 2011 ; Lanoix, 2015). Les résultats de Lanoix (2015), quoique non généralisables, suggéraient que la préparation des élèves à l'épreuve unique agit sur les représentations sociales des enseignants, surtout ceux de la quatrième secondaire, dans la mesure où elle participe des finalités de leur enseignement. Certains enseignants voient l'épreuve unique comme une contrainte les obligeant à couvrir la matière et à utiliser l'exposé magistral. Pour d'autres, l'épreuve unique est plutôt une façon efficace de mesurer les acquis des élèves, voire, dans certains cas, un reflet de leur conception de l'enseignement de l'histoire.

S'intéressant aux relations entre le cadre normatif québécois de l'enseignement de l'histoire et les pratiques enseignantes, Demers (2011) remarquait que les enseignants constituant son corpus poursuivent tous des finalités normatives, axées sur la réussite de leurs élèves aux examens de fin d'année. Bien que non généralisables, ses résultats montraient que les finalités normatives sont les plus importantes dans son échantillon. L'impératif de réussite à l'épreuve unique entraînerait un pilotage de l'enseignement par l'aval et serait une des conditions entravant l'atteinte des visées proposées par le programme d'HÉC.

En somme, la préparation à l'épreuve unique influencerait les pratiques enseignantes, qu'elle soit perçue comme une contrainte détournant les pratiques visées ou comme une continuité des pratiques prévues.

Il est attendu des évaluations, surtout lorsqu'elles sont certificatives, qu'elles tendent vers l'idéal et soient alignées aux finalités éducatives de l'enseignement de l'histoire. Il nous apparaît important de spécifier que nous sommes consciente que l'épreuve unique est construite par un ensemble de personnes soumises à des pressions tant politiques que pédagogiques reliées à l'importance certificative d'une telle évaluation. De plus, il est évident que les postures présentées dans notre recherche, bien que validées, sont en partie caricaturales et que la posture *critérialiste* représente un idéal à atteindre.

CONCLUSION

L'objectif de décrire et d'analyser les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique de quatrième secondaire en HÉC émanait de notre questionnement personnel et des insatisfactions qui semblaient (et semblent toujours) provenir de toutes sortes d'acteurs de la société à propos de l'épreuve. Malgré des perspectives différentes, ces insatisfactions semblaient toutes reposer sur

une conception de ce que doivent être l'enseignement-apprentissage et l'évaluation en histoire. Un désalignement entre les évaluations et les programmes en histoire, documenté ailleurs, semblait exister au Québec, sans pour autant être montré.

En réponse à ce désalignement, de nombreux chercheurs ont commencé à s'intéresser à la création d'évaluations en adéquation avec le développement de la pensée historienne, qui permet une compréhension profonde et durable de l'histoire. La pensée historienne est divisée en trois composantes qui permettent de l'évaluer : le savoir historique, l'évaluation des preuves historiques et leur utilisation. Ces trois composantes impliquent la mobilisation des connaissances et des concepts historiques à l'aide de sources documentaires, dont l'analyse critique, la lecture approfondie, la corroboration et la contextualisation permettent d'ériger ces connaissances en preuves pour répondre à une question posée. L'épreuve unique, avec son *Dossier documentaire* et ses opérations intellectuelles, semblait à première vue répondre à cette perspective. Afin de mieux cerner les postures épistémologiques de l'épreuve unique, nous avons établi deux objectifs spécifiques : 1) décrire le travail d'analyse des sources commandé par les questions de l'épreuve et 2) faire des recoupements entre les comportements attendus reliés aux opérations intellectuelles et l'exercice de la pensée historienne.

Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode de l'analyse de contenu afin de faire ressortir les caractéristiques de l'évaluation annoncées par le ministère et celles du travail d'analyse des sources commandé par l'interrelation entre les questions de l'épreuve et les documents qui y sont associés.

L'analyse des relations entre les caractéristiques annoncées et celles du travail des sources dans l'épreuve montre que l'épreuve n'évalue pas l'exercice de la pensée historienne. L'utilisation attendue des documents repose davantage sur une lecture de surface et sur une analyse factice, quand elle est requise. Dans près de 60 % des cas, l'utilisation des documents n'est pas requise. De plus, les liens de causalité à effectuer reposent généralement sur des explications monocausales, ce qui simplifie à outrance les réalités historiques. Tout se passe comme si les faits historiques existaient en soi ; plutôt que d'être établis à partir des documents, ils seraient validés par les documents. Les éléments temporels ou les périodes utilisés sont fixes et irréfragables. Les prémisses de causalité sont souvent fournies aux élèves, qui doivent organiser leur réponse à l'aide de connecteurs, ce qui dépend davantage d'une maîtrise de l'utilisation de la langue que d'une compréhension historique. Dans la question finale à la réponse élaborée, les élèves ne sont pas tenus de laisser des traces de la construction de leur argumentation à partir des documents fournis, qui ne sont pas nécessaires pour rédiger la réponse, dont le développement attendu est préalablement organisé en trois paragraphes et en trois éléments de réponse prédéterminés.

Tous ces éléments contribuent à consolider des croyances épistémologiques qui s'appuient sur un savoir absolu et fixe, constitué de faits à accumuler et de concepts à relier qui doivent être mémorisés, provenant d'une autorité qui détient la vérité et qu'on peut justifier le savoir grâce à cette autorité sans remise en question. Dans le cas de certaines questions de comparaison, le savoir est plutôt incertain et dépend de témoins visuels dont la subjectivité prime. Dans ces cas, les récits sont irréconciliables et on ne peut rien faire d'autre que de présenter le point sur lequel divergent les récits. Ces croyances rattachent l'épreuve unique à une posture épistémologique *réaliste*, qui tend parfois à la posture *relativiste*.

L'épreuve unique est donc en désalignement par rapport à la posture *critérialiste* du programme d'HÉC et des recherches portant sur l'enseignement-apprentissage de la pensée historienne, parmi lesquelles beaucoup postulent, que cet enseignement-apprentissage est possible et que son évaluation l'est également.

Nous espérons que cette recherche permettra de clarifier les relations entre les prescriptions ministérielles et l'épreuve unique, ce qui pourrait apporter un éclairage différent sur la façon de mesurer l'atteinte des finalités des curriculums dans les examens et sur l'évaluation des apprentissages en histoire. Elle pourrait également modifier les perceptions des enseignants sur l'épreuve unique et contribuer à la réflexion critique qu'ils peuvent avoir sur leurs pratiques. En outre, elle fournit les bases d'un canevas d'une évaluation de la pensée historienne axée sur l'interrelation entre la mobilisation du savoir historique, l'évaluation des preuves historiques et l'utilisation des preuves historiques. Il est évident que la passation de cette évaluation de la pensée historienne entraînerait probablement des taux d'échecs assez élevés si l'on suppose que les élèves ne sont pas formés à travailler sur ses composantes. Toutefois, des recherches étatsuniennes tendent à montrer que c'est l'enseignement qui agit comme facteur principal pour faire progresser les élèves lorsqu'ils exercent la pensée historienne.

NOTES

1. Je remercie Marc-André Éthier, professeur titulaire en didactique (Université de Montréal), pour sa contribution exceptionnelle à la rédaction de cet article. Ses nombreuses relectures, ses questions et ses commentaires m'ont aidée à rédiger la version finale de ce texte. Surtout, ses questionnements m'ont permis d'approfondir ma réflexion sur des aspects fondamentaux de ce sujet complexe.
2. Bien qu'un nouveau programme d'histoire soit en période de test dans certaines écoles, nous avons choisi de vous présenter les éléments concernant le cours d'HÉC encore en application officiellement au Québec jusqu'en septembre 2017.
3. Un total de 190 unités d'analyse ont été analysées. Pour une seule occurrence, il n'y avait aucun document, ce qui explique que certains tableaux décrivant les documents seulement affichent un total de 189 unités.

RÉFÉRENCES

- Barton, K. (2008). Research on students' ideas about history. Dans L. S. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of research in social studies education* (p. 239-258). New York, NY : Routledge.
- Barton, K. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Blais, J.-G. (2014). De la mesure à l'évaluation. Regard sur un domaine en turbulence. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation. La boîte à outils de l'enseignant-évaluateur* (p. 13-29). Montréal, QC : Marcel Didier.
- Bloch, M. (1993). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Édition critique préparée par Étienne Bloch. Paris, France : Armand Colin.
- Bouhon, M. (2007). *Enseigner et apprendre en classe d'histoire : cristallisation des représentations des enseignants du secondaire face à la réforme des compétences*. Communication présentée au colloque de didactique HGEC, Valenciennes, France.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relative à leur discipline et à son enseignement* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve, Belgique). Repéré à https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A30401/datastream/PDF_01/view
- Bouhon, M. (2014). L'évaluation des apprentissages en classe de sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 127-160). Sainte-Foy, QC : Multimondes.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative des enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10105/Boutonnet_Vincent_Thèse_2013.pdf?sequence=6
- Breakstone, J. (2014). Try, try, try again: The process of designing new history assessments. *Theory and Research in Social Education*, 42(4), 453-485.
- Britt, M. A. et Aglinskas, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522.
- Bugnard, J.-P. (2009). Le tabou de l'histoire enseignée : l'évaluation. *Cahiers pédagogiques*, 471, 19-20.
- Carr, E. H. (1988). *Qu'est-ce que l'histoire ?* Paris, France : Éditions La Découverte.
- Collingwood, R. G. (1993). *The idea of history*. Oxford, Royaume-Uni : Clarendon Press. (Ouvrage original publié en 1946)
- Cuban, L. (2007). Hugging the middle teaching in an era of testing and accountability, 1980-2005. *Education Policy Analysis Archives*, 15(1), 1-27.
- De Ketele, J.-M. (2001). Enseigner des compétences : repères (Entretien avec Jean-Marie De Ketele). Dans J.-L. Jadoulle et M. Bouhon (dir.), *Développer des compétences en classe d'histoire* (p. 13-22), Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5079/>
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.
- Fitchett, P. G., Heafner, T. L. et Lambert, R. G. (2014). Examining elementary social studies marginalization: A multilevel model. *Educational Policy*, 28(1), 40-68.
- Gouvernement du Québec. (1996). *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Gouvernement du Québec (2012a). *Examen de fin d'études secondaires, juin 2012. Histoire et éducation à la citoyenneté. Dossier documentaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2012b). *Examen de fin d'études secondaires, juin 2012. Histoire et éducation à la citoyenneté. Questionnaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2013a). *Examen de fin d'études secondaires, juin 2013. Histoire et éducation à la citoyenneté. Dossier documentaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2013b). *Examen de fin d'études secondaires, juin 2013. Histoire et éducation à la citoyenneté. Questionnaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2015). *Document d'information. Épreuve unique, juin 2016, juillet 2016, janvier 2017*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Lanoix, A. (2015). *Les représentations sociales des enseignants à propos de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC). Repérée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508>
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. Dans National Research Council (dir.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (p. 31-77). Washington, DC : The National Academies Press.
- Lee, P. J. et Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, learning history. National and international perspectives* (p. 199-222). New York, NY : New York University Press.
- Louis, R., Jutras, F. et Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 414-432.
- Maggioni, L., VanSledright, B. A. et Alexander, P. A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- Marrou, H.-I. (2016). *De la connaissance historique*. Paris, France : Seuil. (Ouvrage original publié en 1954)
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal, QC : L'Harmattan.
- Mével, Y. et Tutiaux-Guillon, N. (2014). Les choix didactiques sont des choix politiques. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 122, 101-108.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Parker, W. C. (1996). Assessment. Introduction. Dans R. W. Evans et D. Warren Saxe (dir.), *Handbook on teaching social issues* (p. 276-279). Washington, DC : National Council for the Social Studies.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- Reisman, A. (2015). The difficulty of assessing disciplinary historical reading. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New directions in assessing historical thinking* (p. 29-39). New York, NY : Routledge.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42-48.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The big six. Historical thinking concepts*. Toronto, ON : Nelson Education.
- Seixas, P., Gibson, L. et Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking: The case of one-hour test. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New directions in assessing historical thinking* (p. 102-116). New York, NY : Routledge.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, QC : Éditions logiques.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1311/1/D1697.pdf>

- Van Drie, J. et Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- VanSledright, B. A. (2013). *Assessing historical thinking & understanding*. New York, NY : Routledge.
- Veyne, P. (1996). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, France : Seuil. (Ouvrage original publié en 1971)
- Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4^e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 25(1), 31-53.
- Wineburg, S. (1991a). Historical problem solving: A study of the cognitive process used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.
- Wineburg, S., Smith, M. et Breakstone, J. (2012). New directions in assessment: Using Library of Congress sources to assess historical understanding. *Social Education*, 76(6), 288-291.

CATHERINE DÉRY est enseignante en univers social au Collège Jean-de-Brébeuf. Elle détient une maîtrise en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal et elle est co-auteure de l'ensemble didactique *Périodes* pour la quatrième secondaire. catherine.dery@umontreal.ca

CATHERINE DÉRY teaches history and geography at Collège Jean-de-Brébeuf. She holds a Master's degree in History Education from the Université de Montréal. She is a co-author of *Périodes*, an instructional package for 10th grade History. catherine.dery@umontreal.ca

L'IDENTIFICATION À LA NATION DANS LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE QUÉBÉCOIS

ALEXANDRE LANOIX *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. L'enseignement de l'histoire fait l'objet de nombreux débats au Québec et à travers le monde et la place qu'y occupe la nation est un élément central des discussions. Notre recherche tente de mieux comprendre le rôle que joue l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire et l'impact que peut avoir le programme de formation sur cet aspect de la pratique enseignante. Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mené des entrevues avec huit enseignants d'histoire du Québec. Nous visons ainsi à cerner les représentations sociales des enseignants à propos de la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire. Les résultats indiquent que l'identification à la nation est toujours bien présente dans les représentations sociales des enseignants, malgré le changement de programme.

THE NATION IN QUEBEC'S HISTORY TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS

ABSTRACT. History education is the object of many debates in Quebec and around the world. Nation and collective memory are at the heart of these discussions. For many, the curriculum does not adequately transmit basic historical facts about the origins of the nation. Our research tries to better understand the place of national identification in Quebec history education and the impact that the curriculum can have on that aspect of teaching. To find answers to that question, we have conducted interviews with eight Quebec history teachers. We thus aim to identify the history teachers' social representations about the objectives of history education and the role that national identification plays in it. The results show that national identification remains at the forefront of history education, despite the curriculum change.

L'enseignement de l'histoire fait l'objet de vifs débats au Québec et dans plusieurs sociétés occidentales de manière récurrente depuis plusieurs années.¹ Le renouvellement des curriculums est particulièrement propice à ce genre de discussion. Le programme de formation en *Histoire et éducation à la citoyen-*

neté (MELS, 2007) a été implanté dans le cadre d'une vaste réforme de tous les programmes d'étude québécois. Ce cours a particulièrement soulevé les passions, à un point tel que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur remplace progressivement ce programme depuis septembre 2016, quelques années seulement après son implantation.

Les raisons de remettre ce programme en cause varient, mais plusieurs ont estimé qu'il proposait une version gommée de l'histoire, qu'il n'était pas représentatif de la mémoire collective québécoise (Bouvier et Lamontagne, 2006 ; Comeau et Lavallée, 2008). Les échanges à propos du curriculum d'histoire ont souvent tourné autour de la place qu'il occupe dans la formation de l'identité. Pour les uns, il devait contribuer à transmettre la mémoire collective québécoise. Pour les autres, il devait développer des habiletés intellectuelles utiles aux futurs citoyens que sont les élèves (Boutonnet, Cardin et Éthier, 2011 ; Éthier et Lefrançois, 2011).²

Ce débat soulève plusieurs préoccupations. Est-ce que l'enseignement de l'histoire doit contribuer au maintien et à la construction de l'identité nationale ? A-t-il seulement le pouvoir de le faire ? Comment les enseignants mettent-ils en application les programmes ? Leur rapport à la nation intervient-il dans cette mise en application ?

Cet article présente notre contribution à la discussion sur l'enseignement de l'histoire du Québec. Il présente les résultats de la phase qualitative de notre recherche doctorale (Lanoix, 2015).

CADRE THÉORIQUE

Cette section vise d'abord à définir les concepts centraux utilisés dans la recherche. Après les avoir détaillés, nous discutons de leur portée pour notre étude, puis nous présentons quelques études qui touchent des sujets proches du nôtre. Enfin, nous fixons la question qui guide la mise en œuvre de notre recherche.

Afin de mener à bien notre enquête, certains concepts opératoires doivent être définis. Certains de ceux-ci ne sont pas spécifiques à l'éducation, mais touchent des domaines qui doivent être considérés dans le traitement de notre question de recherche. Ces concepts sont la nation, les représentations sociales et les curriculums formel, caché et réel. Cette section vise donc à définir ces concepts, mais également à montrer les liens qui les unissent. Le concept de nation, en particulier, est généralement peu élaboré dans les recherches en didactique de l'histoire. Il est d'autant plus important de le définir qu'il est très fréquemment utilisé pour défendre ou attaquer certaines conceptions de l'enseignement de l'histoire.

Nation

La nation est un concept central de notre recherche puisque sa préservation est au cœur des discussions sur l'enseignement de l'histoire, au Québec comme ailleurs dans le monde. Politiciens, historiens, journalistes et autres personnalités publiques se portent périodiquement à la défense de la nation à travers une critique de l'enseignement de l'histoire. La plupart des intervenants du débat partagent l'idée que l'enseignement de l'histoire peut avoir une influence sur l'avenir de la collectivité, que ce soit pour perpétuer la culture nationale ou pour contribuer à former des citoyens critiques qui agiront sur la société pour la rendre meilleure.³ Si les partisans d'une approche de l'enseignement de l'histoire axé sur le développement d'habiletés intellectuelles ne nient pas l'existence de la nation québécoise ou la pertinence du concept historique de nation, ils affirment cependant que la création d'un lien affectif à la nation ne devrait pas faire partie des finalités de l'enseignement de l'histoire. Quoi qu'il en soit, il nous apparaît clair que la nation fait partie intégrante du débat et qu'une étude approfondie de la question de l'enseignement de l'histoire ne peut faire l'économie de la définition de ce concept.

Les définitions de la nation varient en fonction des auteurs et de l'angle sous lequel ils l'étudient. Smith (2003) a défini la nation comme « une population humaine occupant un territoire historique et partageant des mythes et des mémoires, une culture publique, des lois et des coutumes communes à tous ses membres » (p. 24). Anderson (1983) l'a considérée comme une communauté politique souveraine, limitée et imaginée au sens où elle est le fruit d'une construction de l'Homme qui ressent un lien virtuel, mais bien réel, avec tous les membres de sa communauté nationale. Le caractère construit de la nation est d'ailleurs un élément central de ce concept. On ne peut véritablement comprendre la nation si on la considère comme donnée ou naturelle.

Les auteurs s'accordent généralement pour dire que le nationalisme comme force sociale a vécu son âge d'or dans la première moitié du 20^e siècle. Les événements dramatiques de cette époque comme les guerres mondiales et les crises économiques poussent les collectivités à chercher un facteur qui stabiliserait leur quotidien et leur avenir (Hobsbawm, 1990). Il est également clair que la vigueur du nationalisme comme mouvement politique n'est plus, au 21^e siècle, aussi grande qu'au début du 20^e siècle. Cela ne veut pas dire qu'il s'est complètement éteint. Pour Anderson (1983) comme pour Smith (2003), l'attachement à la nation est toujours une force sociale importante.

La légitimité des nations repose largement sur le passé, l'histoire et la mémoire. Depuis leur émergence, les nations cherchent à retracer et à valoriser leurs origines et leurs moments glorieux. Ainsi, retracer les origines de la nation dans un passé le plus lointain possible lui donne des assises plus solides et une plus grande légitimité à ses institutions. En ce sens, l'enseignement de l'histoire uniforme à l'école a été un moyen privilégié des nations pour transmettre la mémoire depuis le 19^e siècle (Audigier, 1995 ; Carretero, 2011).

Compte tenu de ces éléments, notre étude doit absolument considérer le fait que l'enseignement de l'histoire ne peut pas être pensé ni étudié en dehors du monde que nous venons de décrire. L'enseignement de l'histoire est l'un des véhicules privilégiés de transmission du passé national et donc, de consolidation de l'identité. Les enseignants, tout comme les concepteurs des programmes de formation et les observateurs qui critiquent ces mêmes programmes vivent dans un monde où l'idée d'appartenir à une nation et de s'inscrire dans le passé de celle-ci exerce une influence certaine sur les représentations sociales de chacun. Ces représentations de la nation surpassent-elles les autres appartenances identitaires, les pratiques professionnelles et les prescriptions du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ? Notre recherche entend éclairer davantage cette question.

Représentations sociales

Carl Becker (1958) a écrit que l'histoire qui avait le plus d'influence sur la vie de la communauté et les événements courants est celle que les gens ordinaires ont en tête (p. 61).⁴ Sans les nommer comme telles, Becker faisait déjà référence aux représentations sociales de l'histoire. Comment savoir ce que les enseignants d'histoire connaissent et pensent à propos de l'histoire du Québec ? Comment ces idées agissent-elles sur leur enseignement ? Le programme de formation peut-il modifier leurs perceptions ? Pour tenter d'y voir plus clair, nous utilisons le concept de représentation sociale. Nous en identifions ici les principales caractéristiques pour ensuite établir des liens avec les concepts de nation et de mémoire collective.

Le projet d'expliquer le fait que des groupes partagent des conceptions et des coutumes a d'abord été entrepris par Durkheim au 19^e siècle. Celui-ci élabore le principe des représentations collectives, à savoir des idées relativement homogènes dans chaque société et visant à uniformiser la pensée et l'action (Moscovici, 2003). Le principe d'idées ou de représentations communes aux membres d'un même groupe est repris par Moscovici et d'autres chercheurs depuis les années 1960 sous la forme de représentations sociales. Abric (2003) a défini les représentations sociales (RS) comme :

un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite[s], elle[s] sont] fortement marquée[s] par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui [les] véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde. (p. 59)

C'est donc dire que certains groupes partagent une même vision d'objets de savoir et que cette vision peut guider leurs actions dans certaines circonstances. Flament et Rouquette (2003) ont ajouté qu'une RS se traduit dans le jugement et dans l'action. Cette définition nous permet d'envisager qu'il est possible de sonder les RS d'un groupe en particulier, les enseignants d'histoire du Québec, sur un ou des objets spécifiques, comme l'histoire nationale et son enseignement.

Une RS se compose de plusieurs éléments et, comme l'a souligné Abric (2003), il est primordial de connaître la hiérarchie des composantes d'une RS et les liens entre celles-ci pour bien en comprendre le sens. Ce principe de hiérarchie entre les composantes d'une RS permet d'en introduire un autre, celui du noyau central. Le concept de noyau central soutient que certains éléments d'une RS sont fondamentaux à celle-ci et qu'on ne peut les changer sans modifier significativement la RS elle-même. Par opposition, d'autres éléments sont périphériques, c'est-à-dire qu'ils sont moins importants dans la définition de la RS. Ils peuvent être changés plus facilement, et même être contradictoires avec d'autres éléments sans que l'essentiel de la RS en souffre (Seca, 2001).

Comme l'a écrit Wertsch (1997), on ne peut comprendre les actions des individus si on ne les place pas dans le contexte social, culturel et historique du groupe dans lequel ils évoluent. Les individus utilisent des outils culturels (*cultural tools*) issus de ce contexte pour guider leurs actions. Il ajoute que l'État moderne — et tout le bagage culturel, historique et symbolique qui l'accompagne — est un producteur particulièrement efficace d'outils culturels et de récits, en bonne partie parce que sa survie dépend de l'adhésion des citoyens aux valeurs et au récit qu'il propose (Wertsch, 2004). Ces considérations nous apparaissent créer un pont entre les notions de mémoire et de RS. Halbwachs (1950) a présenté la mémoire comme un processus en mouvement constant ne retenant du passé que ce qui peut encore vivre dans la conscience de la collectivité. La conscience collective, en grande partie forgée par l'histoire, est intrinsèquement liée à la nation et à son incarnation politique, l'État-nation moderne.

Certains chercheurs se sont intéressés aux liens qui unissent les RS et la mémoire. Pour Jodelet (2010), les RS et les mythes ont plusieurs points en commun parce qu'ils sont deux formes de pensée sociale et qu'ils comportent tous deux une part de symbolisme. Les mythes et les RS jouent en effet des rôles semblables dans la société au sens où ils permettent aux individus de comprendre le monde qui les entoure et de les insérer dans un groupe. Le mythe aurait ceci de différent avec les RS qu'il était considéré comme homogène et total pour les sociétés primitives. Les recherches des dernières années ont montré que les RS étaient hétérogènes dans une certaine mesure et qu'elles pouvaient être remises en question (Jodelet, 2010).

Ces considérations nous amènent à tisser des liens avec le contexte québécois. Le débat actuellement en cours oppose principalement deux visions — on pourrait dire deux représentations — de l'enseignement de l'histoire nationale. D'autres représentations de l'histoire et de la mémoire collective québécoise se mêlent à ces représentations. Il nous apparaît donc pertinent d'envisager ce conflit sous l'angle de la concurrence entre deux RS différentes d'un même objet, l'enseignement de l'histoire nationale. Dans ce contexte, l'utilisation du

concept opératoire de RS nous apparaît prometteuse pour l'analyse du débat actuel, mais surtout pour comprendre où se situent les enseignants d'histoire dans cette dynamique.

Curriculums et transposition didactique

Les deux sections précédentes ont bien montré que l'idée de nation exerce toujours un attrait pour les individus et qu'elle est encore au cœur des institutions. La nation est accompagnée de divers éléments culturels, politiques et symboliques qui lui donnent une certaine légitimité, entre autres en prouvant qu'elle existe depuis longtemps. Nous avons également exploré le concept de représentation sociale qui permet d'expliquer comment un groupe en vient à forger une image commune d'un objet comme la nation. Si on peut maintenant envisager comment la nation influence les représentations sociales, il nous reste à déterminer comment elle déteint sur l'école et plus précisément sur l'enseignement de l'histoire. Les concepts de curriculum formel, caché et réel nous permettent de mieux comprendre comment cette idée peut agir sur l'enseignement. Le concept de transposition didactique nous permet, quant à lui, de mieux saisir la façon dont l'enseignant interprète le curriculum formel.

Introduisons d'abord quelques éléments concernant les curriculums. Le curriculum formel (CF) a été présenté par Perrenoud (1994) comme le parcours éducatif prévu par les textes officiels. Il est composé de divers documents émanant des institutions officielles, comme le programme de formation, les épreuves uniformes ou tout autre document précisant les contenus de formation. Nous savons que l'expérience vécue par les élèves varie en fonction de plusieurs facteurs et que très peu d'entre eux vivront dans les faits exactement le cheminement prévu par les textes officiels. On appelle ce parcours vécu le curriculum réel (CR). Notre recherche touche à ce qui se produit entre les deux, c'est-à-dire au moment du processus où interviennent une variété de facteurs qui font en sorte que le CF est interprété et modifié par les enseignants et les écoles et qu'il est soumis à toutes sortes d'influences.

Dans le cas qui nous intéresse, le CF se compose d'un certain nombre d'éléments. Le programme de formation est le premier document publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) dans lequel sont précisés les compétences à enseigner ainsi que les savoirs de référence. Le MELS a également publié un document intitulé *Progression des apprentissages* (2011b) qui énumère les détails des connaissances déclaratives devant être maîtrisées par les élèves. Enfin, le MELS fait paraître un document précisant les cadres d'évaluation des apprentissages (2011a). On peut également considérer que l'épreuve ministérielle uniforme de quatrième secondaire fait partie du CF puisqu'elle représente une partie des exigences du MELS en matière d'apprentissage de l'histoire du Québec.

On sait qu'il existe un écart plus ou moins grand entre le CF et l'expérience effectivement vécue par les élèves, le curriculum réel (CR, Perrenoud, 1994). Une partie de cette différence peut s'expliquer par les actions posées par l'enseignant. Celui-ci est au centre de la transition entre le CF et le CR parce qu'il réalise l'adaptation du CF en une pratique concrète (Perrenoud, 1998). En effet, l'enseignant opère la transposition didactique interne, qui transforme les savoirs à enseigner en savoirs enseignés (Chevallard, 1991). Ainsi, le professionnel qu'est l'enseignant utilise la marge de manœuvre qui lui est laissée pour adapter le programme de formation afin de favoriser l'apprentissage de ses élèves. C'est ici que peuvent intervenir les représentations sociales des enseignants à propos de divers objets, dont la nation. L'enseignant lit et interprète le CF à la lumière de ces idées.

Le CF est adapté à la réalité de la classe et de l'école en fonction de multiples facteurs que Perrenoud (1993) a appelé des variables médiatrices, dont fait partie la transposition didactique. D'autres facteurs liés aux conditions de pratique comme les attentes des collègues, l'influence de la culture et du climat de travail de l'établissement d'enseignement, la composition sociologique de la classe et les pressions de la communauté locale agissent également sur l'interprétation que les enseignants font du programme de formation.

La combinaison des concepts de nation, de représentations sociales, de curriculum formel et réel, ainsi que de transposition didactique nous permet d'opérationnaliser notre recherche. D'abord, la nation est au cœur de nos préoccupations. Elle interpelle l'histoire et la mémoire pour assurer sa pérennité et teinte le regard que l'on pose sur l'enseignement de l'histoire. La place de la nation dans l'enseignement de l'histoire a été le point focal du débat engagé depuis 2006 au Québec. Ensuite, les RS offrent un cadre d'analyse qui permet de cerner l'idée qu'un groupe de la société, les enseignants d'histoire du Québec, se fait de la nation et de sa place dans l'enseignement de l'histoire. Enfin, la transposition didactique nous permet de situer ces RS dans les facteurs qui influencent l'interprétation que font les enseignants du curriculum formel pour le concrétiser en curriculum réel.

À la suite de la présentation des concepts centraux de notre recherche, nous en arrivons à définir notre question spécifique de recherche : quelles sont les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire » ? Quelle est la place du programme de formation dans les sources de ces représentations sociales ?

MÉTHODOLOGIE

Cette section présente les choix méthodologiques que nous avons faits en vue d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. Une part importante de celle-ci s'intéresse aux pratiques enseignantes, un phénomène examiné sous plusieurs angles par les chercheurs en éducation depuis quelques années. Altet (2002) définit cette pratique comme « une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (p. 86).

Une approche qualitative nous est apparue essentielle dès le départ, puisque les RS des enseignants d'histoire du Québec n'ont pas été examinées sous l'angle exact qui nous intéresse. Certes, nous aurions pu nous inspirer des résultats d'autres recherches sur les RS pour mener une enquête strictement quantitative. Il nous apparaît cependant nécessaire de discuter avec des enseignants et de creuser la question.⁵

Le premier objectif de la recherche est de décrire les composantes des RS des enseignants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la place de la nation dans cet enseignement. Le second objectif est d'identifier les principaux facteurs qui influencent les RS des enseignants d'histoire.

Participants

Les participants à la recherche sont des enseignants d'histoire du Québec du deuxième cycle du secondaire. Tous les participants enseignent dans des écoles secondaires publiques francophones. Huit enseignants participent à cette phase de la recherche. Nous avons sollicité la participation des enseignants par l'intermédiaire du Groupe des responsables en univers social (GRUS), un regroupement des conseillers pédagogiques en univers social⁶ de tout le Québec. Cette démarche a mené à la création d'un échantillon par volontaires, c'est-à-dire que les participants à la phase qualitative de la recherche sont ceux qui ont répondu favorablement à une demande de collaboration (Parent, 2003).

Parmi les huit participants aux entrevues, on compte trois femmes et cinq hommes provenant de différentes régions du Québec. Ils ont en moyenne 16,3 ans d'expérience en tant qu'enseignants. Le tableau 1 présente quelques informations à propos de chacun des participants.

TABLEAU 1. Profil des participants

Pseudonyme et sexe	Années d'expérience au secondaire	Région d'enseignement	Formation
Claude (homme)	17 ans (dont 15 en histoire du Québec)	Montérégie	Baccalauréat en économie
Paul (homme)	15 ans (dont 8 en histoire du Québec)	Montérégie	Formation en enseignement de l'histoire et de la géographie suivie à l'étranger
Maude (femme)	13 ans (dont 7 en histoire du Québec)	Laval	Baccalauréat en enseignement secondaire (volet sciences humaines) et maîtrise en didactique de l'histoire
Steve (homme)	18 ans (dont 11 en histoire du Québec)	Lanaudière	Baccalauréat en enseignement secondaire (volet sciences humaines)
Daniel (homme)	3 ans (toutes en histoire du Québec)	Estrie	Baccalauréat en enseignement secondaire (volet sciences humaines)
Véronique (femme)	17 ans (dont 12 en histoire du Québec)	Abitibi-Témiscamingue	Baccalauréat en enseignement secondaire (volet sciences humaines) et maîtrise en histoire
Claudie (femme)	18 ans (dont 6 en histoire du Québec)	Montérégie	Baccalauréat en géographie, maîtrise en environnement et certificat en pédagogie

Outils de collecte de données

Nous avons mené des entretiens avec chacun des huit participants. La première partie de l'entretien se déroule sous la forme d'une entrevue semi-structurée (Van der Maren, 1996). Cette partie de l'entretien a pour objectif de faire ressortir les représentations de l'enseignant à propos des objets pertinents à notre recherche par des questions ouvertes. Nous avons ainsi préparé un schéma d'entrevue (voir Annexe A) qui nous permet d'aborder les principaux éléments constituant la représentation sociale de la nation et de l'enseignement de l'histoire de chaque sujet. Ce schéma d'entrevue vise à amener l'enseignant à discuter de la place qu'il accorde à l'identification à la nation dans ses pratiques enseignantes.

La seconde phase de l'entretien est une tâche d'association d'idées qui repose sur la méthodologie des recherches sur les représentations sociales et qui vise à corroborer les affirmations de la première phase (Abric, 2003 ; Bouhon, 2010 ; Flament et Rouquette, 2003). Nous proposons ainsi une série de mots ou d'expressions auxquels nous demandons au sujet d'associer quatre idées. Les items retenues sont « nation », « programme d'histoire et éducation à la citoyenneté » et « votre pratique enseignante ». Ces trois énoncés nous apparais-

sent toucher aux principaux éléments de notre problématique. En combinaison avec l'entretien semi-dirigé, cette tâche d'association d'idées nous permet d'appuyer davantage nos données en vérifiant si les participants évoquent les mêmes idées à l'oral qu'à l'écrit.

Analyse des données

Les données recueillies ont été traitées dans le but de décrire les représentations des enseignants. Nous collectons cependant différents types de données et cela nous incite à adopter une méthodologie hybride. Comme nous l'avons déjà mentionné, la collecte de données se déroule en deux temps : l'entretien initial et l'association d'idées. L'information colligée à ces divers moments est traitée de manières différentes, mais cohérentes avec nos objectifs de recherche.

Puisque notre objectif est avant tout de décrire les RS des enseignants à propos de certains objets, nous exposons dans un premier temps l'essentiel des réponses des participants sans nécessairement les classer dans une catégorie trop rigide. Nous les situons tout de même par rapport aux finalités de l'enseignement de l'histoire identifiées par Audigier (1995). La première de ces finalités est patrimoniale et civique. Elle vise à « transmettre une représentation partagée du passé par un récit continu depuis les origines jusqu'à nos jours » (Audigier, 1995, p. 67). Cette finalité appelle une conception transmissive de l'enseignement et cherche avant tout l'adhésion de l'élève à un discours déjà construit. Audigier propose également la finalité intellectuelle et critique qui vise l'initiation des élèves aux rudiments de la méthode scientifique. Dans le cadre de cette finalité, l'élève est amené à adopter une attitude critique envers le savoir et à considérer que celui-ci est construit. Enfin, Audigier présente la finalité pratique, qui aspire à développer chez l'élève des habiletés concrètes qui lui serviront dans sa vie sociale et professionnelle d'adulte. Nous précisons si les vues exprimées par les participants sont davantage associées aux finalités patrimoniales et civiques, intellectuelles et critiques ou pratiques. Nous pouvons, de cette manière, dresser un portrait global du groupe d'enseignants rencontré.

La tâche d'association d'idées fait l'objet d'un traitement semblable à la première partie de l'entretien, sinon que nous gardons une trace écrite des réponses. Ainsi, chaque participant est invité à écrire les idées qui lui semblent les plus pertinentes à propos des trois inducteurs déjà mentionnés (nation, enseignement de l'histoire et ma pratique enseignante). Comme les participants sont également invités à s'exprimer verbalement sur ce qu'ils écrivent, il est possible au chercheur de mesurer l'importance de chaque idée inscrite lors de l'écoute et de l'analyse des entretiens.

Ainsi, cette partie de l'entretien permet de vérifier si les participants répondent sensiblement la même chose aux questions et à l'association d'idées. Le chercheur possède ainsi des outils pour évaluer la cohérence des réponses des enseignants rencontrés.

RÉSULTATS

Nous rapportons ici une analyse des données récoltées durant la phase qualitative de la recherche. Nous procédons en identifiant les éléments qui nous semblent communs à plusieurs des participants et ceux pour lesquels nous avons observé des divergences.⁷

Ressemblances entre les participants

Nous présentons ici quelques observations sur certaines caractéristiques qui nous semblent communes aux participants. Ces caractéristiques ne sont pas nécessairement présentes sous la même forme chez tous les participants, mais montrent tout de même des éléments qui ressortent dans le discours des enseignants d'histoire que nous avons rencontrés.

Transmission de la mémoire collective. Le premier élément qui a retenu notre attention est le fait que les enseignants rencontrés enseignent une histoire résolument située, ancrée dans la mémoire québécoise. Chacun à leur façon et à divers degrés, ils s'inscrivent dans une logique de transmission des principaux éléments de l'histoire nationale québécoise. Bien entendu, la transmission de la mémoire collective n'est pas la finalité prioritaire pour tous les enseignants, mais aucun d'entre eux ne prétend enseigner l'histoire du Québec avec détachement, comme si c'était celle d'une autre société. On le voit très bien lorsque les enseignants parlent des finalités de l'enseignement de l'histoire et affirment qu'on doit savoir d'où on vient, « nos racines » (Claude) et que l'enseignement de l'histoire doit « rendre compte d'une trame historique, d'une société sur un territoire donné » (Jean). En fait, on peut affirmer que les enseignants interrogés s'insèrent plus ou moins consciemment eux-mêmes dans l'histoire du Québec et se voient, dans une certaine mesure, comme des passeurs de mémoire. En ce sens, les finalités patrimoniales et civiques font indéniablement partie des préoccupations des enseignants que nous avons rencontrés.

Impact du programme de formation. Dans la plupart des cas, les participants soutiennent que le Renouveau pédagogique n'a rien changé à cette façon de concevoir l'enseignement de l'histoire. Même ceux qui assurent que leur pratique a été grandement influencée par le changement de programme, comme Paul et Steve, maintiennent l'identité au cœur de leur enseignement. Évidemment, tous n'abordent pas l'identité sous le même angle. Entre Paul, qui affirme chercher l'adhésion des élèves à l'identité québécoise, Steve, qui vise l'adhésion critique, et Jean, qui désire que l'élève construise sa propre identité, il existe des différences importantes de conceptions.

Les données recueillies durant les entrevues ne confirment donc pas les craintes formulées à l'endroit du programme d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté*. Si celui-ci a été qualifié d'édulcoré, de fédéraliste ou de dénationalisé (Bouvier et Lamontagne, 2006 ; Robitaille, 2006), il ne semble pas donner lieu à un enseignement correspondant à ces qualificatifs. On peut y voir une cause dans

la distance que prennent les enseignants vis-à-vis du programme. Nous avons en effet remarqué que les participants ne considèrent pas le programme de formation comme une influence majeure sur leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Si certains disent s'en inspirer, la plupart affirment qu'il n'est qu'une balise. Pour d'autres, le programme de formation est un document sans influence sur leur pratique ; c'est le cas de Daniel qui se réfère plutôt à la *Progression des apprentissages*.

Les raisons qui amènent les enseignants à mettre en partie ou totalement de côté le programme de formation varient. Claude considère carrément qu'il est inadéquat, alors que Véronique affirme qu'elle visait le développement de la pensée historique chez les élèves avant l'implantation du programme. La redondance entre la troisième et la quatrième secondaire est toutefois une critique récurrente formulée à l'endroit du programme d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté*. Plusieurs enseignants pensent que la structure chronologique en troisième secondaire et thématique en quatrième secondaire du programme complique leur travail, ce qui les conduit à prendre davantage leurs distances face à ce document. Du reste, nos observations concordent avec celles de van Hover et Yeager (2007) qui soutiennent que ce sont les finalités propres à chaque enseignant qui dictent la pratique réelle de l'enseignement de l'histoire, et non les programmes de formation.

En revanche, l'épreuve unique de quatrième secondaire exerce un pouvoir bien réel sur la pratique de l'enseignement de l'histoire. La nature et l'importance de cet examen dans le cheminement scolaire des élèves obligent les enseignants à adapter leur enseignement pour les préparer adéquatement à le passer. Tous les enseignants qui œuvrent en quatrième secondaire que nous avons rencontrés disent prendre du temps pour préparer l'examen, que ce soit sous la forme de cours accordés à la révision ou de périodes de récupération. Nous remarquons également que la forme de l'examen semble avoir incité les enseignants à travailler davantage avec les documents historiques, puisqu'on demande aux élèves de le faire dans l'épreuve.

Place du présent dans l'enseignement de l'histoire. Nous avons également remarqué que le présent occupe une place centrale dans la conception de l'enseignement de l'histoire qu'ont les enseignants que nous avons rencontrés. En effet, la plupart d'entre eux ont signifié que l'enseignement de l'histoire devait servir aux futurs citoyens sous une forme ou une autre, tout en évitant d'employer l'expression « éducation à la citoyenneté ». Pour Claude, l'histoire permet de comprendre « pourquoi nous sommes ici, qu'est-ce qui explique la situation actuelle », alors que, pour Jean, elle permet de donner des points de repères historiques et culturels communs aux membres d'une société. Nous avons retrouvé cette idée de comprendre la société actuelle à l'aide du présent chez Paul également, qui vise explicitement à montrer à ses élèves que l'histoire peut leur servir dans la vie de tous les jours. Pour Maude comme pour Daniel, une bonne connaissance de l'histoire permet d'éviter de répéter les erreurs

du passé. Pour Steve, l'histoire permet d'assurer la continuité du groupe dans lequel on vit. Pour Véronique également, l'histoire permet de comprendre la société dans laquelle on vit. Claudie est la seule enseignante qui n'a pas mentionné d'éléments liés au présent lorsque nous avons abordé les finalités de l'enseignement de l'histoire. C'est donc dire que les enseignants d'histoire que nous avons rencontrés voient en général une utilité actuelle à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire. S'ils n'ont pas parlé d'éducation à la citoyenneté, ils ont cependant reconnu qu'on enseigne l'histoire pour qu'elle soit utile aux futurs citoyens que sont les élèves. Ce discours nous apparaît toucher certains éléments des finalités intellectuelles et critiques au sens où l'histoire est perçue comme un outil d'interprétation et de compréhension des enjeux sociaux actuels. Par contre, les participants à notre recherche n'évoquent pas réellement le sens critique qu'auraient développé les élèves dans leur apprentissage de l'histoire. L'utilité concrète de l'histoire pour le futur citoyen demeure vague.

Neutralité politique des enseignants. Ce constat nous amène à aborder un autre aspect des réponses des enseignants, la prise de position politique. S'ils veulent aider les élèves à prendre des décisions mieux informées en tant que citoyens, les enseignants que nous avons rencontrés refusent très clairement d'être associés à une quelconque forme de propagande. Puisque l'histoire est fréquemment interpellée dans les discours sur l'avenir constitutionnel du Québec dans le Canada, les enseignants avec qui nous avons discuté disent consentir un effort pour demeurer impartiaux. Claude par exemple, ne révèle pas son opinion politique souverainiste ou fédéraliste aux élèves, même s'il assure que son objectif est de mettre les élèves en contact avec leurs racines et de créer un certain attachement à la nation québécoise. Maude tient un discours semblable tout en affirmant qu'il ne faut pas avoir peur de présenter et de suivre la trame historique nationale. Daniel, qui se dit ouvertement souverainiste, affirme toujours présenter les deux côtés de l'histoire, fédéraliste et souverainiste. Véronique se dit très consciente du pouvoir qu'elle pourrait avoir sur les idées des élèves, mais soutient que les enseignants ne devraient pas être des outils de propagande : elle désire cependant transmettre un attachement à l'histoire et aux valeurs du Québec à ses élèves. Claudie croit également qu'il est important que ses élèves ne devinent pas ses allégeances politiques à travers les propos qu'elle tient en classe.

Ces réponses à propos de la neutralité politique des enseignants d'histoire nous amènent à quelques constats qui nous semblent importants. D'abord, les enseignants que nous avons rencontrés semblent avoir intégré un discours résolument antipropagande. Pour eux, il n'est pas question d'être la courroie de transmission d'une idéologie politique. Par contre, plusieurs des répondants visent aussi à créer un attachement à la nation québécoise chez leurs élèves. Il semble donc qu'ils distinguent clairement, dans leur discours du moins, l'appartenance à la nation et l'adhésion à l'option politique de la souveraineté.

En ce sens, ils réagissent comme la plupart des enseignants d'histoire dans le monde en considérant qu'il est normal de valoriser le passé national (Barton et Levstik, 2004 ; Carretero, 2011). Ils adoptent par contre un discours spécifique au Québec en évitant de se positionner politiquement sur l'enjeu de la souveraineté du Québec.

Différences entre les participants

Nous présentons ici quelques différences qui nous paraissent marquantes entre les enseignants que nous avons rencontrés dans le cadre de notre recherche. Nous explorons en particulier l'arrimage entre les finalités de type intellectuelles et critiques, d'une part, et patrimoniales et civiques, d'autre part, ainsi que les facteurs qui influencent les conceptions et les pratiques de l'enseignement de l'histoire.

Arrimage entre les finalités. La première différence qui a attiré notre attention est la manière dont les enseignants arriment les finalités patrimoniales et civiques aux finalités intellectuelles et critiques. Mentionnons que ces dernières peuvent être nommées de manière différente, que ce soit en parlant de la pensée historienne, de la méthode historique, de l'esprit critique ou encore des compétences disciplinaires. Nous avons déjà précisé que la transmission de la mémoire et l'attachement à la nation font partie des représentations de la plupart des enseignants que nous avons rencontrés. À cela, nous devons ajouter que les finalités patrimoniales et civiques de l'enseignement de l'histoire ne s'opérationnalisent pas de la même façon chez chacun d'entre eux.

Parmi les enseignants rencontrés, seuls Jean, Paul, Maude et Steve ont discuté en détail du développement d'une forme ou d'une autre d'habiletés intellectuelles liées à l'histoire. Si les autres n'en ont pas parlé autant, on peut en déduire que cela ne fait pas partie de leurs priorités, sans pour autant supposer qu'ils n'y travaillent jamais en classe. Le développement d'habiletés intellectuelles a été évoqué par Jean au moment où nous avons discuté de l'épreuve unique de quatrième secondaire en histoire. Habituellement considérée comme une contrainte au sens où elle imposerait aux enseignants de présenter toutes les connaissances historiques prescrites, cette épreuve ne semble pas dicter le déroulement de l'enseignement de Jean. Celui-ci affirme vouloir d'abord rendre l'élève actif dans son apprentissage et développer chez lui certaines caractéristiques liées à la méthode historique. Cette approche est également visible dans sa vision du développement de l'identité de l'élève. Il soutient en effet qu'il vise à ce que l'élève construise sa propre identité au fil de ses enquêtes. Jean place ainsi la recherche par l'élève, et donc une forme de méthode historique, au cœur du processus d'apprentissage. Ce processus est étroitement lié à l'identité et à la nation puisqu'il désire que l'élève construise sa propre identité. Ainsi, les finalités patrimoniales et civiques ainsi que les finalités intellectuelles et critiques semblent coexister dans la conception que se fait Jean de l'enseignement de l'histoire.

Paul affirme ouvertement qu'il favorise l'adhésion de ses élèves à l'identité québécoise. Lorsqu'il décrit ses pratiques enseignantes, il évoque cependant certains éléments qui apparaissent contradictoires à cette conception de l'enseignement de l'histoire. Paul affirme en effet qu'une bonne partie de son enseignement repose sur le développement des concepts, ce qui suppose une démarche où l'élève est amené à réfléchir et à construire ses connaissances plutôt qu'à adhérer à un discours construit d'avance. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de vérifier si le discours de Paul se traduit dans la pratique ni quelle proportion de son enseignement repose sur la conceptualisation. Pour éviter de spéculer sur l'apparente contradiction entre ces deux aspects de l'enseignement de Paul, nous dirons que celui-ci tente d'accommoder deux finalités de l'enseignement de l'histoire. Il a, par contre, mis davantage l'accent sur l'adhésion à l'identité québécoise que sur le développement des concepts en affirmant, par exemple, que la quête identitaire québécoise est une question centrale dans son enseignement.

Au moment où nous avons rencontré Maude, elle poursuivait des études de deuxième cycle en didactique de l'histoire. Elle est donc au fait des recherches récentes dans le domaine et connaît bien les différentes théories concernant le développement de la pensée et de la conscience historiques. Elle assure d'ailleurs que le développement de la pensée historique fait partie des finalités qu'elle poursuit dans son enseignement. Elle affirme également qu'il est important de transmettre aux élèves la fierté d'être Québécois. Lorsqu'elle tente de faire la synthèse de son approche de l'enseignement de l'histoire, Maude soutient qu'elle fonde sa démarche sur la trame historique nationale et qu'elle y greffe le développement de la pensée historique. Dans son cas, les finalités patrimoniales et civiques seraient prioritaires, mais laisseraient tout de même une place aux finalités intellectuelles et critiques.

Durant l'entretien, Steve a affirmé d'emblée que la formation de l'identité des élèves comme individus et comme membres d'une collectivité est au cœur de sa réflexion sur l'enseignement de l'histoire. Il soutient que son enseignement vise à amener les élèves à s'interroger sur leur identité et à réfléchir aux meilleures façons de façonner l'identité de la collectivité québécoise de demain. Il dit favoriser une adhésion critique à la nation québécoise. Steve cherche donc, lui aussi, à concilier l'identification à la nation et le développement d'habiletés intellectuelles proches de l'esprit critique. L'entretien révèle que, même s'il accorde une grande importance à l'appartenance au groupe national, il adopte tout de même une posture assez critique par rapport au concept de nation.

Nous remarquons donc que la moitié des enseignants rencontrés montrent un certain intérêt pour les finalités intellectuelles et critiques de l'enseignement de l'histoire. Il est également évident que chacun d'entre eux tente d'arrimer comme il le peut cette intention aux finalités patrimoniales et civiques. Dans certains cas, il est clair que le développement d'habiletés intellectuelles est

secondaire ou complémentaire à la transmission préalable des principales connaissances. Considérant que l'autre moitié des participants n'a pas montré beaucoup d'intérêt pour les finalités intellectuelles et critiques, nous pouvons déduire que celles-ci n'apparaissent pas être au cœur des représentations des participants à notre étude. Qui plus est, lorsqu'elle fait partie des préoccupations des enseignants, elle est intégrée de manières fort différentes d'une personne à l'autre.

Sources des représentations sociales. L'autre élément qui nous semble varier grandement d'un enseignant à l'autre est la source de leurs représentations. Une partie significative de l'entretien vise en effet à les questionner sur les facteurs qui influencent le plus leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Nous leur avons d'abord demandé d'évoquer librement les facteurs les plus importants pour ensuite les questionner sur une série de facteurs prédéterminés. Nous avons clos cette partie de l'entretien en leur demandant de revenir sur leurs évocations libres après la discussion afin de vérifier s'ils changeaient leur réponse.

Nous notons une disparité significative dans l'importance de la formation universitaire. Pour Claude, dont la formation initiale était en économie, les apprentissages réalisés à l'université ajoutent une certaine dimension à son enseignement, mais ne sont pas un facteur dominant. Ce n'est pas à l'université qu'il a appris à devenir enseignant. Paul, qui a été initialement formé en informatique, semble tirer un peu plus d'inspiration de son parcours universitaire puisqu'il affirme utiliser fréquemment les technologies en classe. Enfin, Claudie, formée en géographie, s'inspire de ce bagage lorsqu'elle aborde certains aspects de l'histoire, mais retient surtout de son parcours une rigueur dans le travail. Elle est également plutôt critique du certificat en pédagogie qu'elle a réalisé après ses études de baccalauréat, affirmant qu'elle n'y a pas appris grand-chose d'utile pour sa pratique.

Parmi les enseignants qui ont suivi un parcours plus traditionnel, c'est-à-dire le volet sciences humaines du baccalauréat en enseignement secondaire, les avis sont également partagés. Steve, par exemple, a beaucoup retiré de sa formation initiale. Il dit s'inspirer de ces apprentissages, même plusieurs années après la fin de ses études. Il affirme avoir particulièrement bénéficié de l'enseignement des historiens avec lesquels il a été en contact durant son cheminement. À l'opposé, Daniel est plutôt critique de la formation reçue à l'université, seulement trois ans après l'avoir complété. Il estime qu'il a été mal préparé à la réalité du terrain et ajoute que plusieurs approches apprises à l'université sont impraticables dans un milieu comme le sien. Il affirme avoir mis presque complètement de côté les notions apprises à l'université au profit de l'expérience sur le terrain et des informations tirées des échanges avec ses collègues de travail.

Les autres enseignants que nous avons rencontrés ont suivi une formation de deuxième ou de troisième cycle en plus du baccalauréat en enseignement secondaire. Jean a complété une maîtrise et commencé des études doctorales en histoire. Il soutient que cette formation lui apporte beaucoup, surtout en ce qui concerne sa compréhension de la discipline historique. Maude affirme avoir apprécié sa formation de premier cycle en enseignement, mais ajoute que c'est réellement à la maîtrise qu'elle a poussé plus loin sa réflexion sur l'enseignement de l'histoire. Elle ajoute que tous les enseignants d'histoire devraient faire une maîtrise. Véronique partage pour l'essentiel cet avis. Elle prétend avoir beaucoup appris en réalisant une maîtrise à distance en didactique de l'histoire.

D'entrée de jeu, notre recherche visait à mesurer l'impact du programme de formation sur les pratiques enseignantes. Rappelons qu'une bonne partie du débat sur l'enseignement de l'histoire a tourné autour du texte du nouveau programme et de l'impact qu'il aurait sur l'enseignement réel de l'histoire du Québec. Or, les réactions à ce programme sont très variables. Pour Claude et Daniel, le programme de formation a un effet presque nul sur leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Ils sont très critiques de son approche et s'y réfèrent très peu lorsqu'ils planifient leur enseignement. Maude, également critique de plusieurs éléments du programme, a choisi d'organiser les contenus de formation d'une façon différente de ce qu'il prescrit.

Pour Steve, Paul et Jean par contre, l'implantation du Renouveau pédagogique a été l'occasion de renouveler leur façon d'enseigner en mettant davantage les élèves en action. Véronique a adopté l'approche par compétence du programme seulement parce qu'elle l'estimait compatible avec sa propre vision. Elle soutient qu'elle ne changerait pas sa méthode dans un futur programme si elle n'était pas en accord avec celui-ci. Quant à Claudie, elle perçoit l'épreuve ministérielle unique de quatrième secondaire comme une contrainte qui l'oblige à voir toute la matière prévue au programme. Pour elle, ce n'est pas une question de choix. Elle confirme cependant qu'elle enseignerait d'une tout autre façon si elle travaillait à un autre niveau.

Cette revue des divergences entre les participants concernant les facteurs qui influencent leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire révèle que les sources d'influence sont nombreuses et qu'un même facteur peut influencer de manière très différente les enseignants. Les réactions très variables à la formation initiale et au programme de formation illustrent bien qu'il est complexe et difficile d'exercer une influence durable sur les RS et les pratiques enseignantes.

Il nous apparaît également clair que les personnes qui se destinent à l'enseignement de l'histoire au secondaire le font généralement parce qu'elles ont un intérêt marqué pour l'histoire et que cet intérêt naît dans des contextes très différents. La représentation de l'histoire et de la façon de l'enseigner

serait ainsi ancrée chez les individus avant la formation initiale et la pratique professionnelle de l'enseignement de l'histoire. Il semble que les institutions comme les universités, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et les commissions scolaires peinent à imposer ou même à communiquer leur vision de l'enseignement de l'histoire du Québec. Les entrevues que nous avons menées indiquent que cette représentation demeure propre à chaque enseignant. Ce constat concorde avec les résultats de la recherche de Demers (2012) qui affirme que les croyances et perceptions des enseignants à propos des savoirs disciplinaires prennent forme dès le moment où ils sont élèves. Elle conclut également que la formation initiale ne semble pas transformer de manière durable ces croyances.

DISCUSSION

Notre recherche visait à identifier le noyau central des RS des enseignants d'histoire du Québec concernant les finalités de l'enseignement de l'histoire et la place qu'y tient l'identification à la nation. Il nous apparaît clair que les finalités patrimoniales et civiques font partie du noyau central des RS des enseignants. Pour presque tous les enseignants que nous avons rencontrés, l'enseignement de l'histoire vise, entre autres, à situer les élèves dans une identité donnée, l'identité québécoise dans le cas qui nous intéresse.

Bien que les finalités intellectuelles et critiques soient présentes chez plusieurs des enseignants rencontrés, elles n'occupent pas une place centrale chez chacun d'eux et sont même absentes chez certains. En ce sens, ces finalités nous apparaissent périphériques puisqu'elles ne définissent pas fondamentalement la façon dont la majorité des participants à notre étude envisagent l'enseignement de l'histoire. Ceci dit, il est possible que ces finalités soient centrales pour un certain nombre d'enseignants. Dans ce cas, on pourrait soumettre l'hypothèse que des RS concurrentes coexistent au sein du groupe des enseignants d'histoire du Québec.

Nous nous étions également fixé comme objectif d'identifier des sources d'influence des RS et plus particulièrement de cerner l'influence du programme de formation. Or, il appert que celui-ci exerce une influence limitée sur les RS des enseignants. La plupart des enseignants rencontrés affirment prendre connaissance du programme, mais seulement trois d'entre eux (Paul, Steve et Jean) ont affirmé s'en inspirer concrètement pour planifier leur enseignement. En revanche, ils tirent leur inspiration d'un vaste éventail de sources comme les échanges avec les collègues, les stagiaires ou la formation initiale. Il ne semble pas émerger de facteur dominant des possibilités que nous avons abordé avec les participants.

Combinée à la force des finalités patrimoniales et civiques, la relative faiblesse de l'influence du programme de formation sur les RS des enseignants indique que la crainte de voir la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire

s'éroder sous l'impulsion du programme de 2007 est plus ou moins fondée. Les enseignants que nous avons rencontrés continuent d'accorder de l'importance à la fonction d'identification à la nation, malgré ce que peut en dire le programme de formation.

Notre recherche jette une certaine lumière sur des phénomènes peu explorés jusqu'ici, mais elle découvre également de nouvelles zones d'ombre et soulève des questions. Au premier chef, il nous semble primordial d'explorer davantage les pratiques enseignantes. Nous savons que les RS ont une portée dans l'action, mais il est difficile de dresser un portrait complet de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire depuis l'implantation du nouveau programme en se basant uniquement sur les pratiques déclarées. Des observations en classe permettraient de mieux comprendre la portée des RS sur la pratique enseignante.

Tout au long des entrevues, nous avons eu l'impression distincte que plusieurs enseignants sont à la recherche d'un certain accord entre les diverses finalités de l'enseignement de l'histoire. Ce qui apparaît de l'extérieur comme une incohérence pourrait être, en fait, la recherche d'un équilibre. Nous pensons notamment à Steve, qui place l'identité québécoise au cœur de son enseignement, mais qui vise une construction critique de l'identité. À l'instar de Bouchard (2013), les enseignants sont peut-être à la recherche d'une troisième voie entre l'attachement identitaire et le développement de la méthode historique. En ce sens, le débat polarisé sur l'enseignement de l'histoire du Québec, tel qu'il a été mené jusqu'à maintenant, ne nous apparaît pas fournir beaucoup d'éléments pertinents pour mieux comprendre comment les enseignants composent avec les différentes finalités de l'enseignement de l'histoire.

Au moment où de nouveaux débats prennent l'espace public d'assaut à propos des vertus et des limites du prochain programme d'histoire, notre recherche rappelle que les enseignants sont les maîtres d'œuvre de ce programme et qu'ils font résolument partie de la société dans laquelle ils enseignent. L'expérience et la recherche montrent qu'on devrait s'attendre à ce qu'ils enseignent comme tel.

NOTES

1. Nous tenons à remercier chaleureusement notre directeur de recherche, Marc-André Éthier, qui nous a accompagné et guidé tout au long de cette recherche. Merci également à Gérard Bouchard, qui a guidé notre recherche en ce qui concerne le concept de nation.
2. Ironiquement, la situation est inversée dans le débat qui entoure l'introduction du cours d'Histoire du Québec et du Canada. Certains groupes, comme les anglophones et les Autochtones, estiment qu'ils ne sont pas suffisamment ni correctement représentés dans le nouveau programme (La Presse canadienne, 2016).
3. Pour certains intervenants comme Laville (1984), la perspective nationale de l'enseignement de l'histoire est contraire à une approche dite scientifique de l'histoire et de son enseignement.
4. « *The kind of history that has the most influence on the life of the community and the course of events is the history that common people carry around in their heads.* »

5. La recherche complète comporte en fait une phase qualitative et une phase quantitative.
6. Le domaine d'apprentissage de l'univers social s'apparente aux sciences humaines. Il regroupe les disciplines de l'histoire, de la géographie et un cours intitulé *Monde contemporain* qui aborde des enjeux internationaux liés à la politique et à l'économie.
7. Pour un compte rendu détaillé de chaque entretien et pour les résultats de la phase quantitative de la recherche, consulter la thèse en ligne (Lanoix, 2015) : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508>

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Toulouse, France : Érès.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities*. Londres, Royaume-Uni : Verso.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *SPIRALE – Revue de Recherches en éducation*, 15, 61-89.
- Barton, K. et Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Becker, C. (1958). What are historical facts? Dans P. Snyder (dir.), *Detachment and the writing of history: Essays and letters of Carl Becker* (p. 41-64). Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Bouchard, G. (2013). Pour une histoire intégrante. La construction de la mémoire dans une société diversifiée. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 66(3-4), 291-305.
- Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 29-55). Québec, QC : Éditions Multimondes.
- Boutonnet, V., Cardin, J.-F. et Éthier, M.-A. (2011, mars). *Les représentations concernant la place des savoirs dans l'éducation historique lors du débat sur le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010)*. Communication présentée au Actes du Colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté, Lyon, France.
- Bouvier, F. et Lamontagne, L. (2006, 28 avril). Quand l'histoire se fait outil de propagande. *Le Devoir*. Repéré à www.ledevoir.com/non-classe/107766/quand-l-histoire-se-fait-outil-de-propagande
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC : Information Age.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Comeau, R. et Lavallée, J. (dir.). (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal, QC : vlb éditeur.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2011). La question nationale et l'enseignement de l'histoire. *Enjeux de l'univers social*, 7(1), 14-17.
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Hallwachs, M. (1950). *La mémoire collective* [Reproduction en format électronique de l'édition originale]. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations et nationalisme depuis 1780*. Paris, France : Gallimard.

Jodelet, D. (2010). Le loup, nouvelle figure de l'imaginaire féminin. Réflexions sur la dimension mythique des représentations sociales. Dans D. Jodelet et E. Coelho Paredes (dir.), *Pensée mythique et représentations sociales* (p. 23-62). Paris, France : L'Harmattan.

La Presse canadienne. (2016, 12 mai). Les libéraux reportent la réforme de l'enseignement de l'histoire au secondaire. *Huffington Post Québec*. Repéré à http://quebec.huffingtonpost.ca/2016/05/12/les-liberaux-reportent-la-reforme-de-l-enseignement-de-l-histoire-au-secondaire_n_9937852.html

Lanoix, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.

Laville, C. (1984). Le manuel d'histoire pour en finir avec la version de l'équipe gagnante. Dans H. Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (p. 77-91). Berne, Suisse : Peter Lang.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine de l'univers social*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire 1er et 2e cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 3e et 4e secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 79-103). Paris, France: Presses universitaires de France.

Parent, G. (2003). *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Montréal, QC : Éditions CEC.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris, France : ESF.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.

Robitaille, A. (2006, 27 avril). Cours d'histoire épuré au secondaire. *Le Devoir*. Repéré à www.ledevoir.com/societe/education/107695/cours-d-histoire-epures-au-secondaire

Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Smith, A. (2003). *Chosen peoples*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

van Hover, S. et Yeager, E. (2007). "I want to use my subject matter to ...": The role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 670-690.

Wertsch, J. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology*, 3(5), 5-20.

Wertsch, J. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing historical consciousness* (p. 49-62). Toronto, ON : University of Toronto Press.

ANNEXE A

Schéma d'entrevue

Les représentations sociales des enseignants concernant la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire.

Ouverture

Vous êtes enseignant (e) d'histoire et éducation à la citoyenneté ici, à l'école... et vous avez accepté de participer à cette recherche sur les pratiques enseignantes en histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire.

Votre participation à cette recherche nous permettra de mieux comprendre les liens qui existent entre le programme de formation et l'enseignement réel de l'histoire en ce qui concerne l'identification à la nation.

Les propos échangés aujourd'hui sont confidentiels. Je serai le seul à avoir accès à ces données. Un nom fictif vous sera assigné, votre école et la commission scolaire au sein de laquelle elle se situe ne seront pas identifiées et il sera impossible pour quiconque lisant la thèse de vous identifier personnellement.

Avez-vous déjà participé à une entrevue de ce type ?

Je vais vous poser des questions ouvertes sur les finalités que vous poursuivez dans votre enseignement de l'histoire. Vos opinions, vos croyances, vos valeurs et vos intentions sont sollicitées dans vos réponses. Sentez-vous à l'aise de répondre de la façon qui vous convient le mieux. Il se peut que je vous pose de temps à autre des sous-questions, afin de m'assurer que j'ai bien saisi votre réponse.

Consentez-vous à l'enregistrement de notre entretien ?

Questions principales

1. Quelles devraient être les finalités de l'enseignement de l'histoire selon vous ?
2. Est-ce que le programme de formation actuellement en vigueur correspond à ces finalités ?
3. En pratique, comment travaillez-vous à atteindre ces finalités ?
4. Avez-vous suivi le débat sur l'enseignement de l'histoire du Québec dans les médias au cours des derniers mois ?
5. Qu'en pensez-vous ?
6. Est-ce que les arguments avancés par l'un ou l'autre des participants au débat vous ont incité à remettre en question certaines de vos pratiques ?
7. Durant ce débat, il a fréquemment été question de la transmission de l'histoire nationale. Croyez-vous que l'enseignement de l'histoire joue un rôle dans la transmission du passé et des valeurs nationales ?

8. Qu'est-ce qu'une nation selon vous ? Est-ce que le Québec forme une nation selon vous ? Pourquoi ?
9. Est-ce que l'enseignement de l'histoire devrait avoir comme objectif de contribuer à la transmission du passé et des valeurs de la nation ? Pourquoi ?
10. Dans les faits, croyez-vous que l'enseignement de l'histoire contribue à la transmission du passé et des valeurs de la nation ? Pourquoi ?
11. Considérez-vous que votre pratique enseignante est influencée par l'idée de créer un certain attachement à la nation chez l'élève ? Pourquoi ?
12. Si vous avez enseigné l'histoire au deuxième cycle du secondaire avant l'implantation du programme actuel, est-ce que le nouveau programme vous a incité à apporter des changements à votre enseignement ? Précisez.
13. Quels sont les facteurs les plus importants qui influencent votre enseignement ?

Clôture

14. Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?
15. Y a-t-il une question que vous auriez aimé que je vous pose ?
16. Êtes-vous satisfait de notre entretien ?

Remerciements

Je tiens à vous remercier vivement de votre disponibilité pour cet entretien et d'avoir partagé avec moi votre vision de la situation. Elle me sera indispensable pour décrire les divers éléments des pratiques enseignantes en histoire et éducation à la citoyenneté au Québec.

ALEXANDRE LANOIX détient un doctorat en didactique des sciences humaines de l'Université de Montréal. Au cours de ses recherches, il s'est intéressé à la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire et aux représentations sociales des enseignants d'histoire. Depuis plusieurs années, il oeuvre à la formation initiale et continue des enseignants de sciences humaines au primaire et au secondaire. alexandre.lanoix@umontreal.ca

ALEXANDRE LANOIX holds a doctorate in Humanities Didactics from the Université de Montréal. Throughout his research, he has been interested in the place of national identification in Québec history education and in history teachers' social representations. For many years, he has worked in basic and continuing training for humanities teachers at the elementary and secondary levels. alexandre.lanoix@umontreal.ca

PARTICIPATION IN SPORTS-RELATED EXTRACURRICULAR ACTIVITIES: A STRATEGY THAT ENHANCES SCHOOL ENGAGEMENT

JEROME ST-AMAND *University of Alberta*

STÉPHANIE GIRARD *Université du Québec à Trois-Rivières*

MARIE-HÉLÈNE HIROUX *École secondaire d'Anjou*

JONATHAN SMITH *Université de Montréal*

ABSTRACT. This article outlines a strategy that we, as high school teachers, used in the academic year 2012-2013 to improve a student's school engagement. Extracurricular activities such as sports have proven useful (among other strategies) to counter school disengagement, specifically in enhancing positive social relations among the teachers and students involved. The authors present an approach implemented in partnership with the students, and discuss the consequences of this strategy for the students and the desired improvements. Finally, we emphasize the importance of peer involvement, teachers' collaboration, and the teachers' willingness to inspire and empower change.

PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES SPORTIVES : UNE STRATÉGIE POUR SOUTENIR L'ENGAGEMENT SCOLAIRE

RÉSUMÉ. Cet article porte sur une stratégie que nous avons mise de l'avant à titre de praticiens afin de susciter l'engagement d'un élève à l'école pendant l'année scolaire 2012-2013. Le recours à une activité parascolaire axée sur le sport pour favoriser l'engagement de l'élève s'est avéré en partie efficace pour contrer ce phénomène, notamment en suscitant la qualité des liens sociaux entre tous les acteurs impliqués. Les auteurs présentent la stratégie élaborée en partenariat avec l'élève, les retombées de celle-ci et les améliorations souhaitées. Finalement, ils soulignent l'importance de l'implication des pairs, de la collaboration entre les enseignants, et de la capacité des praticiens à inspirer et à susciter du changement chez les élèves.

In September 2012, we each held a teaching position at a high school near Montreal, and started to collaborate while pursuing a PhD in Educational Psychology at the Université de Montréal. At the beginning of that school year, we observed that Marc (fictional name), a 16-year-old boy in one of our

schools, showed signs of disengagement, which we believed could lead to a challenging school year both for him and for us. For instance, Marc was engaged in very few school-related tasks; he did not ask his teachers for help and rarely handed in his homework on time. Marc seemed bored, weary, and showed very little initiative when undertaking school-related tasks. Outside of class, such as lunchtime or after school, Marc's situation seemed no better. He did not participate in any of the educational projects or extracurricular activities offered by the school. Even though he did not have major discipline problems and was frequently able to achieve passing grades, his lack of engagement had an adverse effect on him, specifically on his social relationships with peers during teamwork. In fact, what worried us the most was Marc's lack of positive social relationships with his peers and his teachers, which we believed was negatively affecting his school engagement. In class, for instance, every teamwork activity proved a burden for him. He preferred not to get involved with his peers and avoided cooperative tasks and collaborative play. Outside the classroom, Marc's lack of social bonds led him to be often alone. We therefore considered it our responsibility as his teachers to spur on positive social relations and Marc's engagement in classroom-related tasks.

STRATEGY TO ENHANCE SCHOOL ENGAGEMENT

A large body of research shows that extracurricular activities are beneficial for students. For instance, many educational researchers have suggested that participation in extracurricular activities can be an effective means to develop students' interpersonal competence (Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003) and school engagement (Beauregard & Ouellet, 1995; Fisher & Theis, 2014). Mahoney et al. (2003) noted that extracurricular activity participation is associated with increased interpersonal competence over time and, ultimately, to school success: "Extracurricular activity participation provides opportunities for advancing adolescent interpersonal competence, inspiring challenging life goals, and promoting educational success. One such opportunity is the chance to form positive relationships with peers and adults outside of the classroom" (p. 410).

Researchers have suggested that through participation in extracurricular activities, students develop their interests in school and strengthen their sense of identity (Oliver, 1995, cited in Davalos, Chavez, & Guardiola, 1999). Also, schools that run activities that encourage positive interactions of students with one another foster greater school engagement (Beauregard & Ouellet, 1995; Fisher & Theis, 2014). Low in cost and involving educators, such participation can reach both girls and boys of all social and economic statuses (Marques, Martins, Santos, Sarmento, & Carreiro da Costa, 2014). Mahoney et al. (2003) have suggested a close relation obtains between participation in extracurricular activities and students' school engagement:

At the most general level, extracurricular activity participation reflects school engagement. On the one hand, this means that the individual routinely experiences a sense of meaning and purpose connected to the educational process that is qualitatively different from, but supportive of, school engagement in the classroom. (p. 410)

Choosing the right extracurricular activity

It is one thing to know that participation in an extracurricular activity could contribute to Marc's school engagement however another matter entirely to ensure that Marc chose the "right" activity. This remained a challenge because the list was very long in our school. We had sports-related activities (e.g., basketball, badminton, volleyball, individual training), cultural events (e.g., dance, science), arts (e.g., painting, photography) and linguistic exchange programs, as well as supervised study hall every day at lunchtime. In spite of an extensive list of activities, we wanted to encourage Marc to choose an activity according to his interests. We therefore asked him simple questions such as: "What are you interested in?" "What are some of your leisure activities?" "What do you like to do after school?"

It was evident from the answers Marc was providing that hockey was one of his passions. He loved hockey, knew most of the National Hockey League players and was eager to talk about the last Stanley Cup final, his favorite team, players and, of course, his own hockey team. The fact that Marc enjoyed sports was a pivotal lever. Other authors have highlighted the positive contribution of sports-related extracurricular activity on students' aspirations and social lives, for instance Davalos et al. (1999) noted that:

One type of extracurricular activity that has received scholarly attention is athletic participation. It is assumed that involvement in interscholastic athletics exposes students to peers that otherwise they would not encounter. Those in support of athletics believe that participation in group sports exposes the individual to academically oriented peers and thereby fosters socialization experiences that have a positive effect on the student's educational aspirations. (p. 62)

In encouraging Marc to participate in an extracurricular activity, our objective was also to improve Marc's school engagement in classroom-related tasks. We believed the best way to achieve that was to give him the opportunity to connect with adults and peers through an extracurricular activity. Behind this lay the hope of possibly transferring this extracurricular engagement into the classroom.

Marc had spoken of his physical education teacher who ran a fitness activity class during lunchtimes. Young athletes from the sport-study program regularly attended this activity. Marc thought it would be beneficial for him to attend this extracurricular activity and agreed to meet with his physical education teacher to follow a personal fitness program that would help him achieve his goal of improving his skating speed. The physical education teacher ran

a fitness activity twice a week, during lunchtime. On those days, as agreed, Marc would eat his lunch at the school's cafeteria and then go to the activity. On some occasions, we showed up to the activity to support Marc's efforts to improve his school engagement.

Although we never pretended to be counselors, we worked to choose the right words and tone while communicating with Marc. We wanted to show him a high level of empathy and listen actively to what he had to say about his situation, with no judgment and criticism, so that Marc could feel supported. We wanted him to know that we would be there for him every step of the way. As Osterman (2010) pointed out, students interpret sound teaching through the lens of caring behaviors. This pedagogical perspective led us to provide individual care, attention, and academic as well as social support. Therefore, our strategy consisted of building and sustaining Marc's school engagement through strong social bonds.

Building social bonds: The contribution of significant adults

At our first meeting, Marc expressed enthusiasm and no opposition whatsoever. As we walked together toward the gym, it was a first opportunity to get to know each other and have a few laughs. He spoke openly about his weekend and the movie he had seen at the cinema. Marc recommended that we watch it. We felt that he wanted to initiate a relationship with us, and that he was only waiting for a significant adult to listen. We were hoping that Marc would also connect with Luis (fictional name), the physical education teacher, who specialized in special education. Positive outcomes of the strategy depended in part on forging those positive social bonds. When we arrived at the gym, Luis introduced himself and expressed enthusiasm to help Marc achieve his goal of improving his skating speed. Luis was very pleased to meet Marc personally for the first time and they talked about sports-related topics. Luis was an experienced teacher. He had dedicated himself to teaching physical education for 20 years and knew very well how to use sports as a vehicle for personal change. His involvement in this activity enabled us to feel a little more confident, since teaching sports was not our specialization. In our view, it was a happy start for everyone involved.

Each Friday during lunchtime, we gathered in one of Marc's classrooms and invited him to share with us the content of his logbook. In this logbook, Marc had his personal training program and also space to write about sports tournaments, personal issues, his friends, his girlfriend, anecdotes, life stories, his family, and his leisure activities. He was free to write anything that he considered important about his life and share it with us if he wanted to. Ultimately, the weekly meeting was a way to build a closer relationship and reinforce his active efforts. During the meetings, Marc could also share his feelings and perceptions about any situation that had been brought to his attention. The conversation could include anecdotes and observations from both sides. In

our view, it was the perfect time to work on building and sustaining a positive teacher-student relationship and motivating Marc to engage even more in his extracurricular activity and in his school-related tasks.

Bonding with peers through participation in extracurricular activities

It did not take long for many of Marc's peers to hear about the activity and the time and energy we devoted in those weekly meetings. In the fourth week, some of Marc's peers showed signs of interest in participating, and as it was available to all, we were very pleased to welcome new students. David (fictional name) was the first of his peers to show up at the gym. We took the time to explain to him the objectives and the general rules of the activity, and that he was welcome to attend the weekly meeting with us at lunchtime. Since David showed no behavioral problems or lack of school engagement, we anticipated that his presence would have a positive influence on Marc. With this in mind, Luis planned a few workouts where the two students could train and share equipment together. For us, it made sense to expose Marc to an academically-oriented peer in the hope of spurring on Marc's school engagement. After a few weeks, Luis reported that the two students trained well together. As for the other young student-athletes present at the gym, Luis observed that they never interacted with Marc and David, but that did not seem to bother them in any way.

After a few weeks, Marc and David had become accustomed to engaging in the activity. They rarely missed a training session and had fun with us sharing events from their logbooks once a week. Most of the time, Marc's stories from his logbook described sports tournaments, hockey games, or films he had watched. On a few occasions, he talked about his older sister Melanie (fictional name) and how proud he was of her accomplishments. At that time, she had just been admitted to university. He also told us that she was an excellent classical ballet teacher with much creativity in her choreographies. However, Marc rarely talked about his parents. On our way to the gym once, he told us that he often missed his mother because she had to travel a good deal as part of her work. That was the only time he talked about his parents.

Two more peers, Peter and Mike (fictional names), joined us during the year. These were two very respectful and polite teenagers with plenty of potential. Peter excelled in mathematics and had been playing for the school badminton team for two years. Mike also liked school and was part of the soccer team. Their motivation to participate in our activity, as they explained, stemmed from the team spirit that prevailed in our small group. As the year went by, it became easier for us to attract young people to participate in our activity. In fact, students who had a natural love of sports came to us with sports-related goals and not necessarily to improve an academic-related issue. However, very few girls showed interest in what we were doing, perhaps because they perceived the activity as a "boys' club" only, despite the fact that Linda (fictional name)

was present at the weekly meetings. In any case, Peter and Mike contributed positively by sharing events and stories with us from their logbook. We speculated that they perceived the activity as a way to fill their need for affiliation.

Towards the end of the school year, the discussion topic of the last weekly meeting caught our attention. While discussing their future career aspirations, all the boys, except Marc, expressed ideas about what they'd like to do in the future. Mike wanted to be an aircraft pilot and had already gathered all the information he needed for this. He stressed the fact that he was looking to graduate from high school to pursue his dream. David, for his part, wanted to join the navy. His father had been in the navy for several years and he wanted to follow his path. As for Peter, he had difficulty choosing between engineering and law. At the very least, he had a small idea of what he wanted to become professionally. Marc was simply not able to mention one profession he could possibly choose in the future. It was even difficult for him to specify any professional interests and to imagine what his future might look like. At the end of that meeting, we told Marc that he was welcome to discuss his aspirations at any time. That made him smile and he said, "thank you."

OBSTACLES AND LIMITATIONS OF THE ACTIVITY

To our surprise, two colleagues were not fond of us using such an activity to encourage Marc's academic engagement. They felt that Marc should just stay after school to complete his homework or his classroom tasks. Although we were not against the idea, we simply believed that there were other and better ways to improve Marc's engagement. In fact, Marc's school disengagement annoyed our two colleagues and they did not understand why we would put such efforts into helping a student who didn't seem to care at all. It was, therefore, difficult for us to convince them that, in our view, the activity could build and sustain strong social bonds and that, in turn, could lead to more engagement. Among some of our colleagues who understood what we were trying to do was Marc's French teacher. In fact, Linda never hesitated to participate in the weekly meeting with us to consolidate our support of Marc. Unfortunately, we did not manage to convince other colleagues to take an active part in our activity.

At the very beginning, we expected quick results considering our commitment and goodwill, and the presence of three other nice teenagers (Mike, David, and Peter) and some colleagues who remained active with us throughout the year. With these conditions in place, we thought that Marc would rapidly engage in classroom-related tasks and that he would be greatly influenced by his peers to engage in his schoolwork. We realized, however, that improvement could take more time than we had expected. This might be because our weekly meetings did not allow us to discover why Marc was so reluctant to tell us why he had never wanted to engage in his classroom-related tasks. One reason for this

might be that at one point we had 12 students participating in our meetings, so sharing feelings or life stories became more complicated. Another reason could have been that Marc just did not want to talk to us about it. One limitation of our strategy was that we, as teachers, were not trained as psychologists; the involvement of other specialized professionals, such as psychoeducators or social workers, could have contributed to reach out and help Marc.

Our objective was to improve Marc's school engagement. Did it work? We cannot answer with a definite yes. However, we can point to certain outcomes worth highlighting.

First, Marc became more collaborative throughout the year. As the months went by, Luis reported that Marc increasingly enjoyed sharing the equipment and training in teams, discussing innovative physical exercises or working out with his partners to realize common goals such as lifting more weights or running for longer periods of time. The interesting thing is that these adolescents conducted their training in an uncompetitive manner. They constantly encouraged and assisted each other.

Second, Luis reported improvements in Marc's and other participants' physical fitness, such as strength and endurance. These physical benefits derived from weight lifting, bicycle exercise, step aerobics, jogging, and many other forms of physical activity. All through the year, Luis used these physical improvements as reinforcers to motivate the students to keep training and not give up. In the second month of the program, Peter, who had been an avid smoker since the age of 13, decided to quit smoking. To explain his decision, Peter simply said that everyone in his family was against smoking. We don't know, therefore, whether our activity had something to do with this but, in either case, it was good news. Marc and the other participants told us on many occasions that they also felt more relaxed following their training. They reported being more attentive in class, even if not necessarily more motivated to *complete* their tasks.

Despite the fact that we cannot assert that Marc became significantly more engaged in classroom-related tasks, Marc's social relations improved, and there is evidence to believe that this was due to our strategy. Davalos et al. (1999) noted that, "one argument in support of extracurricular activity is that it may provide a positive support network for students who otherwise may feel excluded" (p. 63). It is possible that, in part because of what he experienced, Marc managed to build and sustain close social bonds with Mike, David, and Peter, who were more academically-oriented peers. Coupled with these healthy peer relationships, we, as teachers, felt a closer social bond with Marc. Our weekly meetings allowed us to provide support and talk about so many things with Marc that we all felt a strong team spirit. These weekly meetings may have contributed to building and sustaining a strong social bond with Marc and the other participants. In our view, it could not have been otherwise because our weekly meetings were fun and lighthearted. Although we can

never be sure that Marc had developed a greater connection or attachment leading to engagement with school because of this experience, it is evident to us that Marc enjoyed his training partners, the weekly meetings with us, and the support we provided.

As for all of the teachers involved in this activity, ourselves included, we noticed two positive impacts on ourselves: a better team spirit and more efficient teamwork, as well as improvement in the extracurricular activities offered to the students. First, the activity led to greater collaboration between teachers. Coordinating this strategy meant organizing meetings, where we would share personal experiences with Marc in a friendly, creative, and fun environment. These meetings also allowed the French, English, and Mathematics teachers to help each other by sharing ideas, as well as staying informed on Marc's progress during the fitness activity supervised by his physical education teacher. Cooperating professionally led to teachers improving the extracurricular activities offered at school, while adding new ones in order to satisfy the needs of their students. The positive impacts on the staff and the school as a whole were unexpected, but appreciated.

WHAT WAS LEARNED?

In light of our experience, we, as high school teachers, learned a few things we'd like to share with those wishing to implement such a strategy. First, the teacher involved must be willing to inspire and empower change. In conducting such a strategy, teachers have to believe in each student's ability to change. In our perspective, one way to enable change is to consider students' interests and to provide a range of opportunities for students to participate in activities they enjoy and want to perform (e.g. sports, dance, arts, music, theater, improvisation, etc.). Second, there can never be enough emphasis on the importance of collaboration between general and special education teachers, among teachers teaching different academic subjects, and between teachers and principals. Because of the many tasks teachers have to perform each day, we acknowledge that ensuring continuous communication and close collaboration among all parties remained a challenge for conducting such a strategy; it required of us weekly collaboration, but it was, indeed, one important key to success. Third, we should not forget to mention that peer involvement was a central component of our strategy. In fact, peer involvement allowed us to promote our strategy and to attract more students. It was also a way to persuade a few reluctant colleagues to join us throughout the school year. Finally, when dealing with at-risk youth whose behavior can negatively affect their academic success, participation in an extracurricular activity can be an efficient and low-cost solution. In our view, we believe that *punishing* disengaged students by forbidding them to participate in such activities should be avoided.

REFERENCES

- Beauregard, M., & Ouellet, G. (1995). Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et Société*, 12(2), 372-394.
- Davalos, D. B., Chavez, E. L., & Guardiola, R. J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(1), 61-77. doi: 10.1177/0739986399211005
- Fisher, N., & Theis, D. (2014). Extracurricular participation and the development of school attachment and learning goal orientation: The impact of school quality. *Developmental Psychology*, 50(6), 1788-1793. doi: 10.1037/a0036705
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.409
- Marques A., Martins, J., Santos, F., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2014). Correlates of school sport participation: A cross-sectional study in urban Portuguese students. *Science and Sports*, 29(4), e31-e38. doi: 10.1016/j.scispo.2013.07.012
- Osterman, K. F. (2010). Teacher practice and students' sense of belonging. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 239-260). Dordrecht, The Netherlands: Springer. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-90-481-8675-4_15

JEROME ST-AMAND is an Assistant Professor of Educational Psychology at the University of Alberta. Prior to joining U of A, he completed his MA and PhD degrees at the Université de Montréal. Between 2002-2014, he spent 12 years teaching high school in the public system in Saint-Hyacinthe, Quebec. His research activities explore a variety of issues related to classroom management, school effectiveness, leadership, and improvement. jstamand@ualberta.ca

STÉPHANIE GIRARD is a professor in the Human Kinetics Department of the Université du Québec à Trois-Rivières. After obtaining her bachelor's degree in Special Education in High School, for 8 years, she taught adolescents experiencing various behavioral issues. During this period, she completed a master's degree (MA) and a doctorate (PhD) in Educational Psychology of Physical Education at the Université de Montréal. Her research program seeks to support the motivation of students in physical education and physical activity, taking into account their special educational needs. stephanie.girard3@uqtr.ca

MARIE-HÉLÈNE HIROUX, MA, BEd, is a specialized education teacher. Over the past 10 years, she has worked with students who have learning disabilities. Her research has focused primarily on school motivation and implementing efficient educational practices with at-risk teenagers. mh-hiroux@cspi.qc.ca

JONATHAN SMITH holds a Master of Arts degree in Educational Psychology and is completing a doctoral program in the same field. His research focuses on fluctuations of academic motivation across the primary to secondary school transition. jonathan.smith@umontreal.ca

JEROME ST-AMAND est professeur adjoint en psychologie de l'éducation à l'Université de l'Alberta. Préalablement à son arrivée à la U o A, il a complété un doctorat (PhD) et une maîtrise (MA) à l'Université de Montréal; entre 2002 et 2014, il enseigne pendant 12 ans au niveau secondaire dans le réseau public à Saint-Hyacinthe, Québec. Ses intérêts de recherche portent sur la gestion de classe, l'efficacité pédagogique, le leadership scolaire et l'amélioration des environnements socioéducatifs. jstamand@ualberta.ca

STÉPHANIE GIRARD est professeure au département des sciences de l'activité physique à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Diplômée en enseignement en adaptation scolaire au secondaire, elle a enseigné près de huit ans auprès d'adolescents présentant différentes problématiques comportementales. Pendant cette période, elle complète une maîtrise (MA) et un doctorat (PhD) en psychopédagogie de l'éducation physique à l'Université de Montréal. Son programme de recherche vise à soutenir la motivation des jeunes en éducation physique et lors de la pratique d'activités physiques, en tenant compte de leurs besoins particuliers. stephanie.girard3@uqtr.ca

MARIE-HÉLÈNE HIROUX, MA, BEd, est enseignante en adaptation scolaire au secondaire. Elle oeuvre depuis une dizaine d'années auprès d'élèves présentant des troubles graves d'apprentissage. Ses intérêts de recherche portent principalement sur la motivation à apprendre et sur les pratiques pédagogiques probantes auprès des adolescents en difficulté. mh-hiroux@cspi.qc.ca

JONATHAN SMITH est titulaire d'une maîtrise en psychopédagogie et complète actuellement un doctorat dans le même domaine. Ses recherches portent sur les fluctuations de la motivation à apprendre dans le contexte de la transition primaire-secondaire. jonathan.smith@umontreal.ca

TO LINGER ON THE EDGE OF BAD FEELINGS: THOUGHTS AND ADVICE FOR GRADUATE STUDENTS ON THE UNSURE DANCE OF WRITING FOR PUBLICATION

DAVID LEWKOWICH *University of Alberta*

ABSTRACT. In this paper, I discuss the process of developing a piece of writing for publication. Written for an intended audience of graduate students in the field of education, I discuss writing for publication as an arrangement for significance, the question of finding a discursive and intellectual home, the selection of an appropriate journal in which to publish, the importance of spaces and rituals of writing, and the conversational dynamics of peer review.

ERRER À LA FRONTIÈRE DU MALAISE: PENSÉES ET CONSEILS POUR LES ÉTUDIANTS GRADUÉS HÉSITANT À ÉCRIRE DANS LE BUT DE PUBLIER

RÉSUMÉ. Dans cet article, j'aborde le processus de production d'un texte dans le but d'être publié. M'adressant aux étudiants gradués dans le domaine de l'éducation, je parle de la publication en tant qu'élaboration d'un message, de la recherche d'une famille discursive et intellectuelle, de la sélection d'une revue dans laquelle publier, de l'importance de l'espace et des rituels de la rédaction et des dynamiques conversationnelles de l'évaluation par les pairs.

Over the following pages, I offer my thoughts on the process of developing a piece of writing towards publication. Intended primarily for graduate students in the field of education, this is by no means a definitive guide on the subject, but more appropriately a series of prompts: creative kindling. Since a writer's method will always remain uncertain (even and especially to writers themselves, who can never be totally certain of the methods they employ in the writing they do), the following descriptions remain approximations. Their usefulness hinges on the reader's / writer's ability to translate between others' words and their own needs. I hope that what I have to say on this subject proves to be of some use.

SIGNIFICANCE AND DESIRE

Writing towards the goal of publication — a task that involves becoming an intelligible conversant in the world of shared and not-always-easily conveyable ideas — can certainly be an exhausting and a thoroughly mind-numbing, potentially paralyzing, self-questioning experience. It grates at the psyche, it steals away sleep, and at times, it forces us to question our status as intellectual beings and even the balance of our very mental stability. It is not a simple thing, and in fact, if we take it seriously (as I believe we should), it invariably works to define the substance of who we are as individuals, what our place in the world is, and — as theorists in the conceptual landscape of teaching, thinking, and learning — it can deliver meaning and value, while also stripping these things away, leaving us sadly and madly adrift. It is an artistry and a skill and, as with any art form, it can be done well and with joy and authenticity, or transformed from a place of possibility, to a paint-by-numbers approach that leaves invention cowering frigidly, unclothed, abandoned outside the back door in the freezing winter. As Shoshana Felman (2007) notes of literature, writing for publication exists in “a paradoxical space of pleasure and of frustration, of disappointment and happiness” (p. 47). It is a thing of love, a thing of hate, and a drama of deep obsession. At its best, it achieves what Kristeva (2000) calls “the copresence of thought and pleasure” (p. 85), turning the words that seep in the tendrils and shadows of being to containment, light, and warmth.

In remembering his time as a prisoner and learning how to be a philosopher, Bernard Stiegler (2009) writes, “that which, today, is very prominent and consistent, laden with meaning and in that sense, ‘significant,’ never fails to become, tomorrow, indifferent, totally insignificant, and the very opposite of what it was” (p. 27). This understanding — that significance is never a permanent or unquestionable attribute — strips away from the object of study (whether personal experience, a poem, an interview, a transcript, a piece of policy, a work of literature or theory) the capacity for determining meaning. Instead, this capacity rests squarely on the position of the person experiencing the text — remembering, theorizing, relating, and reading. “There is nothing insignificant in itself,” Stiegler tells us; “what can be insignificant are not the things themselves, or in themselves, but the relation I have or rather that I do not have with those things, such as I articulate and arrange them” (p. 27). And this, I argue, is the ultimate challenge of writing for publication: not to think of it as something that you have to do, as a jumble of lines on a curriculum vitae; unless, that is, you want your words to read as pure exhaustion. Instead, your words should brim with exquisite method; they should feel alive in the tongue and on the body. Writing for sharing is also an inherently creative task of arrangement for significance, of drawing desire lines — “unofficial paths, those marks left on the ground that show everyday comings and goings, where people deviate from the paths they are supposed to follow” (Ahmed, 2006, p. 570) — that nevertheless lead to the place you wanted to get: a published paper.

MINING THE GAP

Let's imagine you've written a paper in one of your courses that you're really proud of, and after spending countless hours theorizing and developing your ideas, and feeling encouraged to pursue this writing further, you want to look at getting this piece published. When I was doing my doctoral studies, I approached every paper I wrote as potentially publishable, and except for a couple of false starts, they mostly found their way to the printed page or online screen. If this is the path that you want to pursue, the first thing that you want to identify is the field in which your work will have the most resonance, which of course may actually be a multiplicity; I'm reminded here of Kristeva's (2000) interjection that "No single role is possible in itself" (p. 165). Nevertheless, it's important to recognize that, even though your work may be interdisciplinary, different journals, different fields, and different audiences will require different languages of inquiry, different references, and different areas of focus. For myself, while I was completing my Master's degree, I was lucky enough to be introduced by a member of my thesis committee to the field of curriculum studies, a broad area that allows for, and even encourages, wild and speculative thinking. I joined a group of other graduate students travelling to the Bergamo Conference on Curriculum Theory in Dayton, Ohio, and once there, and over late-night conversations, I felt like I had found my discursive home. As graduate students, it is important to find such a space (or at the least, a halfway house, a temporary place of residence), where the conversations that take place bring you alive, give you goose bumps, deliver you towards meaning.

In essence, it is important to find a place in this world of shared ideas where you can also recognize yourself. It is no secret that the experience of learning how to navigate academia can be outright alienating and unsure, and in fact, I've been to my fair share of conferences where all I've wanted to do was cower in the corner, and just head back to my hotel room and take a fast trip to the mini bar. But eventually, and thankfully, I recognized myself — my passions, my insecurities, my intellectual inclinations — in the words and conversations of others. In school, as elsewhere, we need friends that speak a similar language. At least, that has been my experience. And for some of us, finding this space of shared language, a space that brims, a space of actual possibility, can be a challenging and difficult path.

The British psychoanalyst, Marion Milner (2010), in her almost inconceivable book, *On Not Being Able to Paint*, describes how an important task of human development and maturation "clearly centres round [the] problem of finding a particular niche in the social world, of finding the gap or need in the social structure into which one can pour one's energies and find that they are wanted" (p. 154). There is a need, as we grow up, to find appropriate sites for recognition and creative self-invention. While Milner stresses "that those who can find a ready-made gap have an easier task...many have to make their own,

and some can neither find one nor create one” (p. 154). For many of us, then, the academic environment may not be an immediately inviting context, and as Milner relates the act of painting to the art of living, we may also extend her thinking to the task of finding an intellectual home: “perhaps,” she suggests,

in painting one does create one’s own gap by deciding on the frame, both literally and metaphorically; for one can make the size of the gap, the frame that has to be filled, to suit oneself; and one must also choose what shall fill it. (Milner, 2010, p. 154)

Though I may be making an untenable stretch here, such an endeavor – of finding a frame, of making that frame one’s own, to suit oneself, to recognize that frame as an intrinsic part of who you are, to know there is a chance that this frame might actually be able to contain you (and containment, if it works well, is always a kind of pleasure) – this is what it is like to be part of a productive intellectual community and, on a practical level, to find a good journal in which to publish your work.

If you have located such a journal, the next step is to read this journal well and in the context of the larger set of conversations that you want to join, and to find articles whose ideas and conceptualizations in some way align with your own. In part, this is a strategic move. If you reference multiple pieces from the journal that you hope to publish in, the editors and peer reviewers will obviously be aware that you’re not just submitting your piece out of happenstance, or on a whim, but because you actually care about the intellectual community that they are invested in supporting and developing. As well, if you can’t locate these articles, it is also probably a good indication that this particular journal may not be the right fit for your piece. In editing your writing for publication, you should also then cite these articles. Weave them into your conversation, and if necessary, take a step back and redevelop your piece based on what you’ve been reading. Remember, every journal has an audience, communities of readers who attach themselves faithfully to particular publications and ideas. There are ongoing dialogues, controversies, analytical lenses, and subject matter that bear more significance to some communities than others, and I should here remind you of what I said earlier: writing for publication is the process of developing an arrangement for significance.

Also, I should note that I’ve come at this idea of finding a suitable journal from one possible end of many (sort of through the back door, if you will), but you could also write your piece with a particular journal in mind from the very beginning. I have done things this way as well, especially when writing outside of my primary area of comfort or “expertise.” If you have already established a relationship of honesty with your supervisor, you may also ask them for recommendations of suitable places to publish, though you should also remember that, as graduate students, you are often ahead of the curve. When it happens, finding a journal that you have never encountered before

but know is a good fit for your questions and pursuits is a truly exciting thing, a discovery similar to scouring the library shelves, or the walls of a used bookstore, and locating a book that changes your life. When you're touched in this way, it is also important to ask about where the elusive, frustratingly capricious object of your intellectual desire lies. As with love, which often comes knocking when you're least expecting it, desire in writing might operate in a similarly unpredictable fashion. In fact, in many ways, erotics, writing, and education, are often-inseparable enactments; they are generally felt before being understood: "[the] dynamic of simultaneity between eroticism and symbolism," which includes the practice of writing, "is present from the very start of the speaking being's life" (Kristeva, 2000, p. 85).

SPACES AND RITUALS OF WRITING

What might we do to approach the task of writing and editing as a manageable thing? I walk my dog. I stare out the window. I daydream about my love. I walk to the corner and I sit on a bench and I walk to a tree and I lean on that tree. I lean there thinking about nothing at all, but the sweat on my brow; it is a humid day. For Michel de Certeau (1984), "To walk is to lack a place. It is the indefinite process of being absent and in search of a proper" (p. 103).¹ It is a good condition to think about what we are writing, without actually thinking directly about such things at all. For me, it is a walk, but for you, it may be something else: a bath, a drive, half an hour with a novel, whatever it takes. If mindless and relatively unintentional, a good walk can serve as the ultimate act of defamiliarization, setting a productive distance between yourself and the ideas to which you've become seemingly, inextricably connected.

I try to wonder what that person who is walking down the street with their face to the ground is thinking about. I repeat in my head a string of words. It becomes like a kind of mantra, and then suddenly, I realize this string is the exact sentence I've been waiting to write, and whose incompleteness, only a few minutes ago, was driving me completely mad. I rush home. I put pen to paper. Writing is always about being obsessed. And there's also a beautifully monogamous quality to being in the throes of a good write. Your mind, your body wants nothing else. I can only ever concentrate on one piece of writing at a time. I may be someone who gets easily distracted, but when I am lost in the depths of a write, I am stuck knee deep in what we may call "the omnipotent desire for the good feed" (Robertson, 2001, p. 200). In the middle of a week or a month of writing, I wake up each morning and I plan what I want to accomplish: perhaps to seek out a particular theorist's ideas on death, perhaps to focus a footnote, or maybe, today is the day I will finally realize what this paper I am writing is actually about.

Space and time also need to be claimed by the author, created for the craft of writing. We all need to protect the time we have, or the day just passes by. When I lived in Toronto, I did much of my writing at the OISE library. I found a little room without distractions, tucked away near the children's literature section, filled with AV equipment that was terribly old and never got touched; it was lonely and I gave it some company. I dubbed this room "the cave," and I guess I got lucky, but no one ever entered this cave while I was mumbling the words I was crafting; an alchemy of language that was shaping me just as much as I was shaping it. I would write for hours on end in this decrepit, anonymous cavern, and then my goal being reached, I would head on home and breathe the fresh air deeply. We all have our own little rituals in writing, I'm sure. Some people can write in a crowded room, so I'm obviously speaking metaphorically here, but find a room of your own. Let there be sun in that room, and take a nap if you need it. Don't feel guilty about closing your eyes. The best words come when the mind has had a good and a truly rejuvenating rest.

ENDINGS

Having finally written what you set out to say, your piece will surely at one point feel finished, though how will you know when your paper is actually ready for submission? On this point, an important question to ask yourself is: What do you expect your endings to do? Do they answer the questions posed, do they continue a conversation, or do they perhaps prompt a new one? For myself, I typically know when something is ready to go into the world because I feel a sense of confidence and a strong desire to share. However, to temper these feelings, and since enthusiasm can be a complicated kind of trickster, I put the piece away for at least a week, approaching it with new eyes after the dust of creation has effectively settled.

Preparing a piece for publication is also markedly different from writing a conference paper, which is an inevitably ethereal thing, a one-off, and an isolated moment in time. It is a beautiful thing, to be sure, and what is especially beautiful about it is the fact that no one will hear every single word you say. It is the same thing with teaching. The teacher expounds, and is never in full control of every single word they're saying. The student listens, but never hears every word that is spoken; to do so is an impossibility. However, with a written piece, every word achieves a sense of permanence, and it is to this end that I typically use conference papers as a way to workshop things that I may later want to publish, as a first take on a series of ideas that will eventually achieve a kind of stasis. It is also here that the question of the arrangement of significance will either make sense, or fall dead in the water. I don't like to write things that don't have legs, but at times, I need to admit that something I've written may be fundamentally flawed.

PEER REVIEW AS DYNAMIC EXCHANGE

After submitting a paper to a journal, there's a preliminary waiting game that unfolds, the first of many, as the author waits to hear back from the editors to see if their work will be sent out for review. In my own experience, about a third of the time I hear back from the editors that, unfortunately, what I've written is not suitable for the journal in question, perhaps because my analysis is deemed incomplete, or my arguments are thought unsuitable for the journal's readership. After receiving such a response, I typically feel dejected, and though these emotions of sadness and insecurity are common, it is also important to recognize that this doesn't make them any less real. After all, I've done my research, and I think my piece would be a perfect fit for the journal in question. After putting these comments aside for a few days, though — and this time away from such comments is crucial — I make one of two choices. I either rework the piece for submission elsewhere, taking the editor's suggestions seriously, or I send it soon to another publication, convinced that my piece is strong as it is and that it will eventually find the home it deserves. This decision is always equal parts defensiveness and pride (if you actually care about something, you will be at least a little bit defensive about it), and sincere consideration for the generous ideas of others. No matter how challenging, it's essential when trying to publish that we always take time to actually listen to the ideas of others. To respond well to an editor's comments, it is important to recognize the value of reading as a kind of active listening that always presupposes a dialogue and element of care. Moreover, no matter the editor's initial decision, and especially if it's clear that your work has been read with precision and thoughtfulness, you should always be sure to write back, thanking your readers for taking their time to consider your writing.

Ideally, though, your piece will be sent out to a number of blind reviewers, and admittedly, this is the most psychically destabilizing part of the process of publishing an article. This period of waiting often feels like groping in the dark, and while sometimes you might hear back in a matter of months, at other times this step will take up to a year, and it is certainly a disappointing thing to not hear back for so long, only to receive a series of negative reviews. In handling such reviews, be they positive or negative, I'd like to propose that we think of reviewing through the lens of reader response and in relation to narrative desire. As a reminder, the theory of reader response proposes that "meaning is not something in the text or the reader" (Sumara, 1996, p. 110), but is actually evoked through the reader's interpretive moves. As the text may guide the reader, the reader's personality and past experiences also invariably affect the text. The reviewer, then, is not only reading the text, but also reading themselves in the text, and even though the reviewer acts as an arbiter of intellectual precision, their reviews are never objective — nor can they be, nor should they be — and much of their review depends on how the text converses with their often-unspoken and often-unconscious assumptions,

hopes, and desires. As Peter Brooks (1984) writes, “We as readers ‘intervene’ by the very act of reading, interpreting the text, handling it, shaping it to our ends” (p. 235), and in this light, the best way to conceptualize the practice of peer review is as a conversation and “process of dynamic exchange” (p. 236), both with other people, and with other people’s desires. As with any narrative, in considering reviews, “it is important to consider not only what a narrative is,” as Brooks notes, “but what it is for, and what its stakes are: why it is told, what aims it may manifest and conceal, what it seeks not only to say but to do” (p. 236). While the words of reviewers are about ideas and the use of language, they are therefore also always about desire.

To respond well to a reviewer’s suggestions, then, it remains important to consider the ways that, even though it may be between people who do not know each other, the process as a whole is an incitement to participate in conversation. However, if we accept that a reviewer is not only responding to text, but also, their unconscious desire in reading what they make of themselves in the text and how their concerns are represented, answering to their suggestions and making the requisite changes can assume the shape of an extremely unsure dance. Importantly, you always need to provide the editors with a document outlining the changes you’ve made, and how you’ve taken up the reviewers’ suggestions. At times, reviewers may actually be at odds with each other, and if this is the case, you need to figure out which of their suggestions are most in line with your own intentions, being careful, though, not to entirely discount any one reviewer.

In my own practice, I try to make as many of the proposed changes as possible, and as a final point on the process of peer review, every single piece of writing that I’ve sent out into the world in this way has been improved by the suggestions of others. In fact, certain reviewers, in their generosity, have affected the entire trajectory of my thinking, proposing books and theorists that I may not have considered as relevant to my work at the time, but which have since become essential. Again, it’s a practice of listening, and when you listen well, you inevitably notice things that you may not have initially expected to hear.

(IN)TERMINAL STATION: CLOSING THOUGHTS

As I emphasize above, writing for publication is an always-unsure dance; there are multiple voices and desires at play, and various causes for hesitation, anxiety, and insecurity. However, if you strive to use this work productively, it can also serve to turn the vice of obsession to virtue, allowing for a space to experiment within and articulate a world of shared meaning. For Felman (2007), who writes about literature and the ambivalence of human expression, it remains necessary to get dirty and muddy and sometimes linger on the edge of bad feelings: there is “no outside,” she notes, “no safe spot assuredly outside

of madness” (p. 45). Indeed, as educational researchers, we also must contend with — and perhaps even celebrate — the fact that a little bit of madness is always at least a little bit a part of our job.

NOTES

1. Michel de Certeau (or his translator, at least) uses “proper” as a noun.

REFERENCES

- Ahmed, S. (2006). Orientations: Toward a queer phenomenology. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 12(4), 543-574.
- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot: Design and intention in narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- de Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life* (S. Randall, Trans.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Felman, S. (2007). Writing and madness — from “Henry James: Madness and the risks of practice (turning the screw of interpretation)”. In E. Sun, E. Peretz, & U. Baer (Eds.), *The claims of literature: A Shoshana Felman reader* (pp. 15-50). New York, NY: Fordham University Press.
- Kristeva, J. (2000). *The sense and non-sense of revolt: The power and limits of psychoanalysis, Volume 1* (J. Herman, Trans.). New York, NY: Columbia University Press.
- Milner, M. (2010). *On not being able to paint*. New York, NY: Routledge.
- Robertson, J. P. (2001). What happens to our wishes: Magical thinking in Harry Potter. *Children's Literature Association Quarterly*, 26(4), 198-211.
- Stiegler, B. (2009). *Acting out* (D. Barison, D. Ross, & P. Crogan, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Sumara, D. J. (1996). *Private readings in public: Schooling the literary imagination*. New York, NY: Peter Lang.

DAVID LEWKOWICH is an assistant professor in the Department of Secondary Education at the University of Alberta. His research interests include reading experience, young adult literature, psychoanalytic theory, adolescence and/in graphic novels, and representations of teaching in literature and popular culture. david.lewkowich@ualberta.ca

DAVID LEWKOWICH est professeur adjoint au département d'études secondaires de l'University of Alberta. Ses projets de recherche portent sur l'expérience de la lecture, la littérature pour jeunes adultes, la théorie psychoanalytique, l'adolescence et/dans les bandes dessinées et les représentations de l'enseignement dans la littérature et la culture populaire. david.lewkowich@ualberta.ca

CLASSES SOCIALES ET APPRENTISSAGE EN RÉGIME CAPITALISTE

MIRIAM LOULOU *Collège Sainte-Anne de Lachine*

RÉSUMÉ. Ce compte-rendu appartient à une série de trois articles de la section Forum sur le livre de Barnes (2016), *Are They Rich Because They're Smart?* qu'il résume pour contextualiser le débat opposant les deux autres articles. L'ouvrage analyse les inégalités sociales causées par le capitalisme et l'intensification des conflits qu'elles produisent. Il critique les autocongratulations des élites justifiant leurs privilèges et pouvoirs par leurs diplômes. Enfin, il soutient que les travailleurs mèneront des luttes pour changer le monde qui changeront également leur image d'eux-mêmes.

SOCIAL CLASSES AND LEARNING IN A CAPITALIST REGIME

ABSTRACT. This summary of Barnes' (2016) book, *Are They Rich Because They're Smart?*, is one of three book reviews that appear in this issue's MJE Forum. The review summarizes the book and serves to contextualize the debate opposing the two other articles that appear in the series. The book analyzes the social inequalities caused by capitalism and the intensification of the conflicts they produce. The author criticizes the elites' self-congratulatory justification of their privileges and powers through their diplomas. Finally, it contends that workers will lead struggles to change the world and through these struggles, they will also change their self-image.

Dans le livre *Are They Rich Because They're Smart?* Jack Barnes (2016) fait état des effets pervers du capitalisme sur la société américaine, laquelle connaît actuellement une crise dont les manifestations se situent sur plusieurs plans. L'exposé que fait l'auteur, le secrétaire national du Parti socialiste des travailleurs, reprend trois articles qui s'appuient sur trois présentations qu'il a lui-même données à différents congrès de son parti entre 1994 et 2009. L'auteur identifie

différents facteurs parmi les principaux ayant contribué à cette crise, à savoir les partis capitalistes (avec le parti démocrate comme principal responsable), la stratification sociale aiguë, ainsi que le système éducatif qui ne garantit pas aux travailleurs une éducation continue.

Le livre s'ouvre sur la transcription d'une réponse que Barnes a donnée, dans une conférence, à une question à propos d'un ouvrage qui a créé beaucoup d'émoi au moment de sa parution : *The Bell Curve*. Les auteurs de cet ouvrage, Richard Herrnstein et Charles Murray, présentent une perspective idéaliste selon laquelle l'intelligence et le travail seraient les seuls critères d'accès à une éducation de qualité supérieure et, par le fait même, d'ascension sociale, voire politique. Les deux auteurs laissent croire que le capitalisme a égalisé les chances à telle enseigne que chacun peut désormais, nonobstant sa classe sociale, ses origines et la couleur de sa peau, accéder au pouvoir politique et au confort matériel, et ce, grâce à son intelligence, à son travail et à sa vertu morale. Dénonçant leur opinion, Barnes explique que l'accès au pouvoir et aux institutions offrant des programmes d'enseignement plus poussés et des chances de réussite professionnelle est, en fait, facilité par l'appartenance de classe de la personne, et ce, quel que soit le niveau de son intelligence. Il soutient que les personnes sont le produit de leur vécu social. De plus, si ces personnes diffèrent sur la base de leur ADN (par ex., genre et pigmentation), leurs différences n'impliquent aucune limite en soi. Il en conclut que les classes sociales et les questions raciales telles qu'elles se posent aujourd'hui, en fait, sont plutôt le produit aussi bien de la montée que de la consolidation du capitalisme et de la hiérarchisation sociale qui en découle. À la fin du premier chapitre, Barnes finit par s'interroger sur les facteurs qui favorisent la consolidation des rapports sociaux capitalistes.

Le deuxième chapitre expose les différents facteurs, notamment la stratification sociale et la politique, notamment celle du parti démocrate, qui assurent la survie et, par le fait même, la consolidation du capitalisme. En fait, tout semble être une question de concessions calculées accordées par la bourgeoisie. Cette classe composée de quelques centaines de familles commande les hautes sphères de l'industrie, du commerce, des banques et des terres et domine tous les aspects de la vie sociale et politique, protégeant, ce faisant, ses profits, ses propriétés et surtout sa « dictature de classes ». Une grande partie de ces concessions est consentie par une couche supérieure de la classe moyenne, que les auteurs de *The Bell Curve* appellent l'élite intellectuelle et que Barnes désigne en termes de méritocratie autoproclamée. Composée de professionnels et de technocrates rémunérés de fondations à but non lucratif et d'organismes de bienfaisance, de professeurs et d'administrateurs universitaires, de lobbyistes et de personnalités médiatiques et sportives, cette nouvelle bourgeoisie, qui compte des dizaines de millions de membres, ne contribue pas à la production de la richesse. Sa mission principale est de faire accepter le mythe que le progrès économique et social est le simple produit de l'intelligence et du service public.

À leurs yeux, c'est cette même intelligence qui leur a permis de changer leurs conditions de vie et qui leur donne le droit d'administrer et de réglementer la société en faveur de la bourgeoisie, toujours au nom de l'intérêt du peuple et des préoccupations au sujet des conditions des travailleurs et des couches sociales inférieures. En réalité, le seul souci des membres de cette méritocratie précaire est l'avancement de leur propre carrière, et surtout la reproduction de rapports sociaux capitalistes, quoi qu'ils en pensent parfois. En d'autres termes, ils sont un outil, parmi d'autres, qui aide à renforcer l'illusion de l'égalité des chances sous le capitalisme et la « démocratie impérialiste ». Il s'agit de la même couche sociale de laquelle a émergé Barack Obama, qui n'est ni de la majorité prolétarienne ni de la petite bourgeoisie, et qui a renforcé cette illusion du rêve américain en laissant croire aux travailleurs afro-américains qu'ils peuvent maintenant espérer devenir même présidents des États-Unis. Ce genre de concessions factices et réversibles, de la part des élites, permet de maintenir les rapports sociaux capitalistes, toujours dans le but de nourrir le mythe de l'égalité des chances : coopter de nouveaux membres (comme Obama), faciliter l'accession à la propriété, introduire une pension de sécurité sociale ou le Medicare et le Medicaid. Ceci amène Barnes à conclure le deuxième chapitre en proclamant que de nouvelles relations humaines émergeront seulement quand la classe ouvrière se soulèvera pour déraciner les relations sociales capitalistes.

Même l'éducation pour tous, le sujet de la troisième section du livre, est une concession et une illusion que la bourgeoisie, avec l'aide de la méritocratie, continue de véhiculer et de nourrir pour maintenir une société polarisée sous le capitalisme. En faisant croire qu'il faut poursuivre des études universitaires pour améliorer ses conditions de vie, les capitalistes parviennent à maintenir le statu quo, du moment que l'éducation assurée dans l'école publique, l'école de la classe ouvrière, ne favorise pas une éducation universelle et n'alimente pas la solidarité sociale. Elle développe par ailleurs peu des compétences requises dans le milieu professionnel et cesse d'être nécessaire dès que le jeune décroche son premier travail et devient une unité de production. Cette éducation pour tous produit plutôt des travailleurs obéissants, prêts à travailler fort et à s'engouffrer dans la consommation de ce qu'ils produisent eux-mêmes et c'est exactement l'attitude que les capitalistes cherchent à nourrir chez la classe ouvrière à travers l'éducation qu'ils présentent comme la panacée de tous leurs problèmes. Ce faisant, ils s'assurent que ces jeunes perdent le désir d'élargir leurs horizons et de devenir des citoyens du monde. Entre-temps, les descendants de l'élite continuent de fréquenter les écoles privées et d'obtenir le complémentaire de l'éducation publique, légitimant ainsi leur position en haut de la hiérarchie sociale.

Quelles solutions Barnes propose-t-il pour contrer cette situation ? Il affirme qu'il est de grande importance d'expliquer l'éducation sous le capitalisme comme une question de classes et de faire comprendre la fonction fondamentale

qu'elle devrait avoir : un apprentissage universel qui s'installe tout au long de la vie et dont le but est de favoriser la solidarité sociale et de combattre la polarisation des classes, mais que ce but ne peut être atteint sans changer de régime sociopolitique et socioéconomique.

Quoique la question proposée par Barnes entre la corrélation de l'intelligence et de la richesse soit tout à fait légitime, la réponse qu'il propose, elle, ne suffit peut-être pas. Certes, ses propos ont eu tout un effet ! Après la lecture de ce livre, il est bien difficile de voir la politique du même œil. En effet, Barnes s'est montré un grand critique de la politique étatsunienne et, plus précisément, de la méritocratie de gauche. Cependant, il ne traite pas des courants populistes de droite qui existaient déjà alors, mais qui ont connu une montée fulgurante depuis lors et qui, comme ceux représentés par le président Trump ou le Tea Party, sont devenus des joueurs importants sur la scène politique et se présentent comme une alternative au cours politique dominant. Alors, le débat qui s'impose à la suite de la lecture de *Are They Rich Because They're Smart?* porterait moins sur les propos que Jack Barnes y tient que sur la légitimité de ne pas aborder cet autre sujet très controversé.

REFERENCES

Barnes, J. (2016). *Are they rich because they're smart? Class, privilege and learning under capitalism*. New York, NY : Pathfinder Press.

MIRIAM LOULOU est élève en quatrième secondaire au Collège Sainte-Anne de Lachine dans le programme international de l'institution, le programme DéfiMonde.

MIRIAM LOULOU is a grade 10 student in Défimonde, the international program at the Collège Sainte-Anne de Lachine.

MIEUX VAUT ÊTRE RICHE ET INTELLIGENT QUE PAUVRE ET MALADE. QUELLE INJUSTICE !

SERGE LARIVÉE *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Cette critique appartient à une série de trois articles de la section Forum sur le livre de Barnes (2016), *Are They Rich Because They're Smart?* Elle comprend quatre parties consacrées respectivement aux commentaires de Barnes concernant *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, à l'absence de biais culturel dans les tests d'intelligence (QI), à ses propos sur l'éducation et à une donnée ignorée par Barnes.

BETTER TO BE RICH AND INTELLIGENT THAN POOR AND SICK. WHAT AN INJUSTICE!

ABSTRACT. This critique is one of three book reviews of Barnes' (2016) book, *Are They Rich Because They're Smart?*, that appears in this issue's MJE Forum. It is comprised of four parts respectively devoted to Barnes' commentary regarding *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, to the absence of cultural bias in intelligence tests (IQ), to his remarks on education, and to a fact ignored by Barnes.

À PROPOS DE *THE BELL CURVE*

Le premier chapitre du livre de Barnes (2016) est essentiellement consacré à la critique de l'ouvrage de Herrnstein et Murray (1994), *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, un ouvrage de 845 pages.¹ Barnes avoue en toute honnêteté qu'il en a lu environ 450 dont les deux derniers chapitres. Les critiques de *Bell Curve* ont inondé la presse à sa sortie. Or, sauf erreur, aucun des commentaires n'a signalé les 110 pages comprenant sept annexes

qui présentent, entre autres éléments, les analyses statistiques des auteurs, une lecture propre à déjouer les critiques d'ordre idéologique. Même si certains propos de Barnes sur les effets pervers de la méritocratie sont pertinents, ils tombent eux aussi dans un panneau idéologique. Visiblement, le nouveau visage de la méritocratie ne convient guère à Barnes.

Jusqu'au milieu du 20^e siècle, le fait d'appartenir à une famille bien nantie augmentait les probabilités d'occuper un poste avantageux sur les plans social, politique et économique. Depuis, un changement majeur s'est opéré : les postes les plus prestigieux et les plus complexes sont occupés par ceux qui, indépendamment de leur origine sociale, possèdent les meilleures compétences intellectuelles, d'où l'émergence de classes cognitives. Autrement dit, du moins en Amérique du Nord, la stratification sociale repose de plus en plus sur des compétences cognitives et de moins en moins sur le statut socioéconomique (SSE) des parents. En d'autres mots, on est passé des classes sociales aux classes cognitives (Strenze, 2015).

Dans le cadre d'une méta-analyse, Strenze (2007) a vérifié la relation entre trois variables du succès économique (le niveau scolaire, la nature de l'occupation et les résultats scolaires). Les résultats montrent que l'intelligence mesurée avant la fin des études constitue le meilleur prédicteur du succès professionnel selon les mesures obtenues 12 ans plus tard. Le statut social des parents (SSE) et les résultats scolaires jouent également un rôle, mais la mesure de ces variables contredit l'idée selon laquelle l'intelligence et le succès professionnel est essentiellement dû à ces deux variables.

L'élite cognitive est également favorisée par un autre phénomène qui s'accroît au fil des ans : l'homogamie éducationnelle. Autrement dit, avoir le même niveau d'études devient un critère dans le choix du conjoint (Muller, 2013). En effet, l'arrivée massive des femmes dans les universités permet aux individus qui ont sensiblement les mêmes compétences cognitives de se côtoyer, ce qui augmente les probabilités qu'ils se choisissent pour fonder une famille. Dans leur étude sur le phénomène d'homogamie éducationnelle, Hou et Myles (2007) ont d'ailleurs observé qu'entre 1971 et 2001, le pourcentage des couples de moins de 35 ans possédant le même niveau d'études est passé de 48,8 % à 54,0 % (p. 5).

Cet état de fait entraîne deux conséquences au plan social. D'abord, l'homogamie a continué à creuser l'écart entre les riches et les pauvres, lequel n'a cessé de s'accroître au cours des 25 dernières années (Michaels, 2009). Puis, aux États-Unis, la méritocratie implique que la société, y inclus le monde scolaire et les pratiques éducatives parentales, fonctionne sur le principe du mérite. Pour réussir au plan scolaire et, par la suite, au plan professionnel, il suffit d'être intelligent et de faire les efforts nécessaires, un point de vue qui passe cependant sous silence l'interaction gènes / environnement.

CONTRAIREMENT À LA RUMEUR URBAINE, LES TESTS DE QI NE SONT PAS BIAISÉS CULTURELLEMENT

Peu de concepts soulèvent autant de controverses et de réactions explosives que ceux d'appartenance ethnique et d'intelligence. Au cours de la première moitié du 20^e siècle, la large diffusion des tests d'aptitudes intellectuelles (QI) a quand même permis de constater l'ampleur des différences individuelles dans les populations évaluées. Même en excluant les cas extrêmes, plus de 100 points de QI séparent les individus les moins intelligents des plus intelligents. La diffusion des tests, tant individuels que collectifs, a également mis en évidence un fait troublant : des écarts significatifs de moyennes entre les classes socioéconomiques et entre les divers groupes ethniques. D'une part, les individus provenant de groupes socioéconomiques désavantagés obtenaient en moyenne des QI de 10 à 15 points ($d = 0,7$ à 1) inférieurs à ceux des individus provenant de groupes favorisés (Helms, 1997). D'autre part, on observait aux États-Unis des écarts moyens de même ordre entre les Afro-Américains (A-A, Noirs) et les Euro-Américains (E-A, Blancs) (Loehlin, Lindzey et Sphuler, 1975), écarts qui se sont rétrécis au cours des dernières années (Kaufman, Engi Raiford et Coalson, 2016 ; Larivée, 2008).

Dès la découverte de ces écarts intergroupes, les spécialistes de la psychométrie se sont mis à la recherche d'éventuels biais dans les tests d'intelligence (Helms, 1992 ; Hilliard, 1992). Les études s'accumulèrent rapidement. Dès la fin des années 1970, il devint clair que l'hypothèse de biais n'était pas vérifiée : les tests de QI possédaient des qualités métriques tout à fait comparables, quelle que soit l'appartenance socioéconomique ou ethnique des personnes testées (Reynolds, 2000). Si, dans les premières versions des tests, des items biaisés en faveur des Euro-Américains (E-A) de classe moyenne étaient présents, ceux-ci ont été remplacés ou éliminés au fil des révisions. Aujourd'hui, la validité prédictive des tests de QI en ce qui concerne la réussite scolaire et professionnelle est identique pour tous les groupes socioéconomiques et ethniques dont les données sont disponibles. Par ailleurs, la validité du contenu des items ne joue nullement sur les pourcentages de réussite des divers groupes ethniques. En ce qui a trait aux biais issus du contexte de passation des tests d'intelligence, la majorité d'entre eux ont été empiriquement infirmés ou corrigés. C'est le cas notamment des biais relatifs à l'appartenance ethnique de l'examineur, à son attitude et à ses attentes ainsi qu'à la langue dans laquelle le test est administré (Ortiz et Dynda, 2005 ; Reynolds et Kaïser, 1990).

Le caractère quelque peu vieillot d'une grande partie des écrits disponibles sur la question des biais s'explique par le fait que les chercheurs contemporains considèrent ce problème résolu (Kaufman et coll., 2016 ; Larivée et Gagné, 2007 ; Rhodes, Ochoa et Ortiz, 2005 ; Suzuki et Valencia, 1997). De plus, la majorité des travaux effectués sur le problème des biais culturels, avant les années 1980, se retrouve dans les synthèses effectuées par Jensen (1980) et Reynolds (1982). Ce constat est confirmé par Brown, Reynolds et Whitaker

(1999), qui ont recensé les travaux postérieurs à la publication de l'ouvrage de Jensen (1980), *Bias in Mental Testing*. Leur conclusion est formelle : les données empiriques accumulées depuis la publication de cette synthèse montrent que les tests d'intelligence les plus largement utilisés ne souffrent d'aucun biais quant à leur validité prédictive et conceptuelle. En résumé, les analystes de ce problème partagent en quelque sorte la conclusion d'Anastasi et Urbina (1997) :

En dépit d'une recension exhaustive des études effectuées et d'une analyse critique de leurs résultats, l'hypothèse voulant que les tests d'aptitudes soient moins valides pour les Noirs que pour les Blancs en tant que prédicteurs de rendement scolaire ou de performance au travail n'a reçu aucun support empirique. (p. 168)

Quelques années plus tard, Rhodes et al. (2005) ont conclu que la présence de biais dans les tests d'intelligence et d'aptitudes intellectuelles est une affirmation sans fondement empirique. Reynolds (2000) s'est même demandé pourquoi les travaux sur le sujet sont encore souvent ignorés. Une fois ce problème résolu, il faut donc se rabattre sur d'autres hypothèses pour expliquer les écarts découverts entre ces populations aux États-Unis et à travers le monde.

Dans son deuxième chapitre, Barnes rappelle à juste titre le sort subi par les Afro-américains quant à leurs conditions de vie qui les exclu des avantages de la méritocratie. Néanmoins certaines données mettent au jour un point de vue passé sous silence par Barnes (voir Tableau 1).

TABEAU 1. Probabilité en pourcentage pour les Blancs, les Noirs et les Hispaniques aux États-Unis d'obtenir un diplôme collégial, un baccalauréat et d'occuper un emploi requérant un QI élevé, selon que l'on tient compte du QI ou pas

	Blancs	Noirs	Hispaniques
Probabilité d'obtenir un diplôme collégial			
– sans contrôle du QI	84	73	65
– QI contrôlé à 103 ^a	89	93	91
Probabilité d'obtenir un baccalauréat			
– sans contrôle du QI	27	11	10
– QI contrôlé à 114 ^b	50	68	49
Probabilité d'occuper un emploi requérant un QI élevé			
– sans contrôle du QI	5	3	3
– QI contrôlé à 117 ^c	10	26	16

a. QI moyen des individus de 29 ans qui possèdent un diplôme d'études collégiales.

b. QI moyen des individus de 29 ans qui possèdent un diplôme de baccalauréat.

c. QI moyen des individus de 29 ans qui occupent un emploi requérant un QI élevé.

Lorsque le QI n'est pas contrôlé, les données appuient la thèse de Barnes pour les trois conditions évaluées : probabilité d'obtenir un diplôme collégial, d'obtenir un baccalauréat et d'occuper un emploi requérant un QI élevé. Par contre, lorsque le QI est contrôlé, c'est-à-dire en considérant le QI moyen de ceux qui ont obtenu un diplôme collégial (103), un diplôme de baccalauréat (114) et un emploi requérant un QI élevé (117), les Afro-américains sont, dans les trois

cas, plus avantagés que les Américains blancs et les Hispaniques (Herrnstein et Murray, 1994, p. 319-322). Autrement dit, lorsque les Afro-américains ont de bonnes habiletés intellectuelles, leurs chances de réussite dans la vie augmentent plus que les deux autres populations.

À PROPOS DE L'ÉDUCATION

Au début du 20^e siècle, les universités étatsuniennes les plus prestigieuses (Harvard, Yale, etc.) étaient fréquentées essentiellement par des jeunes hommes de familles riches et plus ou moins renommées. Au cours des années 1930, un changement majeur a eu lieu : on accordait désormais de plus en plus de place aux capacités cognitives des candidats, ce qui a permis à des individus moins nantis, mais dotés de bonnes capacités intellectuelles de recevoir des bourses d'études universitaires (Lemann, 1999).

Le problème, c'est que les habiletés cognitives se développent d'autant mieux dans un environnement stimulant, ce dont les enfants de milieux défavorisés risquent d'être plus ou moins privés. Aussi, Barnes a raison de souligner que les inégalités sociales sont un effet pervers de la méritocratie puisqu'une élite cognitive qui cumule tous les bénéfices du succès dont l'aisance matérielle, la santé et l'épanouissement professionnel (Bangarter, 2008) laisse du coup loin derrière les moins bien nantis au plan cognitif qui manquent de moyens pour stimuler le développement intellectuel de leurs enfants. C'est ce que pense Barnes (2016) lorsqu'il affirme qu'

il n'y a pas d'éducation universelle sous le capitalisme. Il n'existe pas d'éducation « pour tous ». Il y a seulement l'« éducation » pour la classe ouvrière et une « éducation » complètement différente pour la petite minorité possédante. (p. 103)

Même en admettant que Barnes (2016) ait raison, ses propos relatifs à l'éducation sont surprenants « Ce qui est enseigné aujourd'hui dans la plupart des écoles est largement inutile » (p. 95). Puis, après avoir concédé qu'il « y a des savoirs qui donnent une certaine préparation à la vie — apprendre à lire, apprendre à écrire, apprendre à calculer... » (p. 95), deux pages plus loin, il se contredit : « Ce n'est pas vrai que la classe capitaliste a besoin de travailleurs instruits. C'est un mensonge. Elle a besoin qu'on soit obéissants, pas instruits.... Vous n'avez pas besoin de savoir lire ou écrire. Encore moins d'être instruits » (p. 97). Il va même jusqu'à affirmer que « nous devons désapprendre la plupart des choses enseignées à l'école, en particulier ce qu'ils appellent les sciences sociales et “disciplines connexes” » (p. 95).

Il me semble que de tels propos tenus en 1993 n'ont pas aidé la cause qu'il défend, à savoir une société marxiste, juste, éduquée politiquement et débarrassée du capitalisme. En revanche, sa proposition de centrer l'éducation sur le développement humain et la formation continue en favorisant, à l'instar des universitaires, des années sabbatiques chez tous les travailleurs n'est pas sans intérêt.

L'INTERACTION ENTRE L'HÉRITABILITÉ (H^2) ET L'ENVIRONNEMENTALITÉ

Dans son ouvrage, Barnes passe complètement sous silence l'interaction gène / environnement. Pourtant, tenir compte de l'interaction entre l'hérabilité (h^2) et l'environnementalité est indispensable si l'on veut comprendre la dynamique du passage des classes sociales aux classes cognitives. Rappelons que l'hérabilité (h^2) est une mesure statistique exprimée sous la forme d'un pourcentage qui renvoie à l'importance des facteurs génétiques sur la variation d'un trait entre les individus d'une population donnée et à un moment donné indépendamment des influences environnementales. Dans le cas de l'intelligence, l'hérabilité permet donc d'estimer l'ampleur des variations génétiques qui expliquent les différences entre les individus dans un même environnement. Contrairement à ce qu'on croit généralement, l'hérabilité d'un phénotype n'est pas immuable : l'influence respective des gènes et de l'environnement varie au cours de la vie et en fonction du type de milieu.

Trois informations devraient permettre de mieux comprendre la complexité des relations gène / environnement. Premièrement, en plus de se modifier avec l'âge, le rapport entre l'hérabilité et l'environnementalité varie également en fonction du milieu de vie. Ainsi, les facteurs environnementaux ont un impact nettement plus prononcé sur le QI des enfants dont l'environnement est très défavorisé que sur celui des enfants dont les familles ont un SSE élevé. Pour les enfants vivant dans un environnement très pauvre, l'hérabilité n'est que de 10 % alors que pour les enfants de SSE élevé, l'hérabilité est de 72 %. Ces données mettent en évidence que l'influence environnementale sur la cognition est quatre fois plus importante dans les familles très pauvres que dans les familles très riches (Turkheimer, Haley, Waldron, D'Onofrio et Gottesman, 2003). Un tel résultat suggère que l'hérabilité (*nature*) a un plus grand impact dans les familles à SSE élevé, et que l'environnementalité (*nurture*) a un plus grand impact dans les familles très pauvres. Qu'est-ce à dire ? Un environnement très défavorisé bloque pour ainsi dire l'expression du potentiel génétique. A contrario, dans un milieu très favorisé, l'hérabilité est plus élevée parce que l'environnement, à titre de déterminant de l'intelligence, a déjà joué son rôle. Dans un tel milieu, les différences entre les individus sont alors davantage attribuables à des facteurs génétiques qu'à des facteurs environnementaux.

Deuxièmement, contrairement à ce qu'avance Ceci (1990), les expériences d'apprentissage auxquelles un individu est exposé ne sont pas ses seuls moyens d'apprendre. *Stricto sensu*, la théorie de l'exposition défendue par Ceci pourrait signifier qu'un enfant qui lit 100 livres développerait deux fois plus de capacités verbales qu'un enfant qui en lit 50. En réalité, une même occasion d'apprentissage ne donne pas nécessairement le même résultat chez tous les individus. L'exemple de l'entraînement physique illustre bien les limites de cette théorie : dix individus qui lèvent quotidiennement le même poids n'en tireront pas les mêmes bénéfices compte tenu de leur physiologie. Non seulement certains se développeront plus rapidement, mais le résultat final diffèrera

également. De la même façon, des capacités cognitives différentes permettront des rythmes d'apprentissage différents et aboutiront à des résultats différents. Bref, la théorie de l'exposition est incomplète. Les différences de QI sont dues à la fois à des disparités environnementales, aux occasions d'apprentissage et aux différences de potentiel génétique.

S'il est évident qu'en bas âge un environnement stimulant peut représenter un avantage cognitif en fournissant un maximum de possibilités d'apprentissage, le maintien de ces premiers gains au-delà de l'enfance dépendra de l'implication personnelle de l'individu, laquelle relève en partie de ses capacités cognitives. En effet, comme au fil des ans *genes drive experience*, les enfants les plus brillants rechercheront spontanément des situations propices à l'actualisation de leur potentiel intellectuel, alors que les enfants dont les capacités intellectuelles sont plus faibles saisiront moins d'occasions d'apprentissage (Scarr, 1992).

Les occasions d'apprentissage offertes par l'environnement sont à la fois formelles (scolaires) et informelles (non scolaires). En ce qui concerne les occasions informelles, les individus plus doués sont plus à même de créer leur propre chance en sélectionnant par exemple des loisirs appropriés, des camarades stimulants, des lectures et des activités variées et enrichissantes, etc. (Flynn, 2007). Ce faisant, ils se créent un environnement propice à l'expression de leur potentiel, actualisant du coup leurs différences génétiques au plan cognitif (Toga et Thompson, 2005).

Troisièmement, la liste des facteurs environnementaux susceptibles d'avoir un impact sur le QI est longue, mais, somme toute, sans surprise. Ainsi, être un bébé de faible poids, avoir été en contact avec une quantité de plomb plus élevée que la moyenne des enfants, avoir une santé précaire ou souffrir de malnutrition, bénéficier d'un environnement scolaire plus ou moins approprié, avoir des parents dont le SSE est élevé ou faible, être l'objet d'attitudes parentales favorables ou non au développement cognitif : voilà autant des variables, qui, prises individuellement, n'ont que peu d'influence sur le QI. Bien sûr, un enfant confronté à plusieurs ou à toutes ces situations risque fort d'en être affecté positivement ou négativement sur le plan cognitif.

Au total, l'impact de l'h² sur les performances cognitives a quelque chose de paradoxal. En effet, plus une société tend vers l'égalité et réduit de ce fait l'écart entre les riches et les pauvres, plus elle permet au potentiel génétique de s'exprimer, ce qui, pourrait se traduire par le maintien d'un écart entre les moins favorisés et les plus favorisés. Même si les premiers amélioreraient leurs conditions de vie, ladite amélioration pourrait permettre aux plus favorisés, dans la mesure bien sûr où leurs conditions de vie seraient encore supérieures, d'actualiser encore mieux leur potentiel.

Toutefois, après avoir passé en revue les effets de l'environnement sur le QI, Mackintosh (2004) n'a pas hésité à conclure : « Nous n'avons actuellement aucune théorie du développement cognitif qui soit à même d'expliquer com-

ment des environnements différents façonnent des scores de QI différents chez les enfants différents » (p. 171). En fait, la conclusion qui s'impose, c'est qu'aucun facteur environnemental — hormis bien sûr des situations extrêmes — ne produit d'effets durables et marquants sur les scores de QI.

En bref, les études sur l'interaction entre l'hérédité et l'environnementalité montrent clairement que plus une société est égalitaire dans les faits, plus les différences entre les individus sont attribuables à des facteurs génétiques. À cet égard, prétendre qu'on puisse un jour parvenir à éradiquer la pauvreté semble utopique et un tel objectif ne peut qu'engendrer déception et découragement, ce qui n'empêche toutefois pas de travailler à réduire les inégalités sociales.

NOTES

1. Ce texte est en partie basé sur un texte de Larivée, S. (2009). Des classes sociales aux classes cognitives. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 279-295.

RÉFÉRENCES

- Anastasi, A. et Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7^e éd.). New Jersey, NY : Prentice-Hall.
- Bangerter, A. (2008). *La diffusion des croyances populaires. Le cas de l'Effet Mozart*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Barnes, J. (2016). *Are they rich because they're smart? Class, privilege and learning under capitalism*. New York, NY : Pathfinder.
- Brown, R. T., Reynolds, C. R. et Whitaker, J. S. (1999). Bias in mental test since *Bias in mental testing*. *School Psychology Quarterly*, 14(3) 208-238.
- Ceci, S. J. (1990). *On intelligence...more or less. A bio-ecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Flynn, J. R. (2007). *What is intelligence? Beyond the Flynn effect*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Helms, J. E. (1992). Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing? *American Psychologist*, 47, 1083-1101.
- Helms, J. E. (1997). Implications of Behrens for the validity of the White racial identity attitude scale. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 13-16.
- Herrnstein, R. J. et Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American Life*. New York, NY : Free Press.
- Hilliard, A. G., III. (1992). IQ and the courts: Larry P. v Wilson Riles and PASE v. Hannon. Dans A. K. H. Burrell, W. C. Banks, H. P. McAdoo et D. A. Azibo (dir.), *African American psychology: Theory, research, and practice* (p. 199-218). Newbury Park, CA : Sage.
- Hou, F. et Myles, J. (2007). *L'évolution du rôle de l'éducation dans le choix du conjoint : homogamie éducative au Canada et aux États-Unis depuis les années 1970*. Ottawa, ON : Statistiques Canada.
- Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. New York, NY : Free Press.
- Kaufman, A. S., Engi Raiford, S. et Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. Hoboken, NJ : Wiley.
- Larivée, S. (2008). (dir.). *Le Quotient intellectuel. Ses déterminants et son avenir*. Québec, QC : MultiMondes.
- Larivée, S. et Gagné, F. (2007). Les biais culturels des tests de QI : la nature du problème. *Psychologie Canadienne*, 48(4), 221-239.

- Lemann, N. (1999). *The big test: The secret history of the American meritocracy*. New York, NY : Farrar, Straus and Giroux.
- Loehlin, J. C., Lindzey, G. et Sphuler, J. N. (1975). *Race differences in intelligence*. San Francisco, CA : Freeman.
- Mackintosh, N. J. (2004). *QI et intelligence humaine*. Paris, France : DeBoeck.
- Michaels W. B. (2009). *La diversité contre l'égalité*. Paris, France : Raisons d'agir.
- Muller, J. (2013). Capitalism and inequality. What the right and the left get wrong. *Foreign Affairs*, 92(2), 30-51.
- Ortiz, S. O. et Dynda, A. M. (2005). Use of intelligence tests with culturally and linguistically diverse populations. Dans D. P. Flanagan et P. L. Harrison (dir.), *Contemporary intellectual assessment* (p. 545-556). New York, NY : The Guilford Press.
- Reynolds, C. R. (1982). The problem of bias in psychological assessment. Dans C. R. Reynolds et T. B. Gutkin (dir.), *The handbook of school psychology* (p. 178-208). New York, NY : Wiley.
- Reynolds, C. R. (2000). Why is psychometric research on bias in mental testing so often ignored? *Psychology, Public Policy and Law*, 6, 144-150.
- Reynolds, C. R. et Kaiser, B. M. (1990). Bias in assessment of aptitude. Dans C. R. Reynolds et R. W. Kamphaus (dir.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior and context* (p. 611-653). New York, NY : The Guilford Press.
- Rhodes, R. L., Ochoa, S. H., Ortiz, S. O. (2005). *Assessing culturally and linguistically diverse students: A practical guide*. New York, NY : Guilford Press.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-7.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426.
- Strenze, T. (2015). Intelligence and success. Dans S. Goldstein, D. Princiotta et J. A. Naglieri (dir.), *Handbook of intelligence: Evolutionary theory, historical perspective and current concepts* (p. 405-413). New York, NY : Springer Science + Business Media.
- Suzuki, L. A. et Valencia, R. R. (1997). Race-ethnicity and measured intelligence: Educational implications. *American Psychologist*, 52(10), 1103-1114.
- Toga, A. W. et Thompson, P. M. (2005). Genetics of brain structure and intelligence. *Annual Review of Neuroscience*, 28, 1-23.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B. et Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14(6), 623-628.

SERGE LARIVÉE est professeur à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal depuis 1977. Ses recherches portent sur les théories et les mesures relatives à l'intelligence ainsi que sur le fonctionnement de la science sous l'angle des fraudes scientifiques et des pseudosciences. Il a à son actif 350 publications. serge.larivee@umontreal.ca

SERGE LARIVÉE is a professor at the École de psychoéducation at the Université de Montréal since 1977. His research focuses on intelligence theories and measures as well as on the workings of science in regards to scientific frauds and pseudoscience. He has written 350 publications. serge.larivee@umontreal.ca

AU-DELÀ DES DÉTERMINISMES BIOLOGIQUE ET CLASSISTE DANS L'EXPLICATION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

RENAUD GOYER *Université de Montréal*

CORINA BORRI-ANADON *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Cette critique appartient à une série de trois articles de la section *Forum* sur le livre de Barnes (2016), *Are They Rich Because They're Smart?* Elle analyse les arguments dont Barnes se sert pour déconstruire le point de vue défendu par Herrnstein et Murray (1994) dans *The Bell Curve*. Pour Barnes, le discours de Herrnstein et Murray remplit une fonction politique, et non scientifique : il sert à justifier, avec des arguments biologiques faux, les inégalités économiques dont la soi-disant méritocratie profite, alors que l'explication des inégalités socioéconomiques et culturelles est sociopolitique. La réponse de Barnes, centrée sur la lutte des classes sociales, minimise toutefois le rôle des pratiques et des interactions des agents dans l'analyse des rapports sociaux inégalitaires.

BEYOND DETERMINISTIC BIOLOGICAL AND CLASS-BASED EXPLANATIONS OF EDUCATIONAL INEQUALITIES

ABSTRACT. This critique is part of a three-article series in the *MJE Forum* section on Barnes' book (2016) *Are They Rich Because They're Smart?* It analyzes Barnes' deconstruction of Herrnstein and Murray's (1994) *The Bell Curve*. According to Barnes, Herrnstein and Murray's analysis serves a political rather than a scientific purpose by relying on false biological claims to justify economical inequalities benefiting the so-called meritocracy, while socio-economic and cultural inequalities are rooted in socio-political factors. However, in his response centered on class struggles, Barnes minimizes the role of practices and interactions in his analysis of social inequalities.

We wrap ourselves in an impervious shield of statistics and feel no guilt about prejudice and rationalize our rejection of those unlike us since (a) we really are better (as measured by tests we construct), and (b) we're quite willing to help others become more like us — in fact we feel quite justified in forcing them to do so even if they don't currently see the advantage of change.... This elitist and at times racist view permeates our research. We seek to explain the non-existent deficiencies that are produced by the elitist framework that spawned the original research by applying our own elitist values to the explanations. Blacks are treated as sick whites and all are seen as imperfect versions of ourselves.

(Goodman, 1969, p. 8-9)

A*re They Rich Because They're Smart?* de Barnes (2016) est un pamphlet politique qui réunit trois conférences prononcées par l'auteur dans les années 1990 et 2000. La publication par Richard Herrnstein et Charles Murray, il y a plus de 20 ans, de leur livre *The Bell Curve : Intelligence and Class Structure in American Life* est le point de départ de l'ouvrage. L'objectif de Barnes n'est pas d'ajouter aux critiques de l'ouvrage qui sont déjà assez nombreuses, mais plutôt de mettre l'accent sur ce qui pourrait, à première vue, constituer un point de convergence entre lui et l'ouvrage d'Herrnstein et Murray : l'existence d'une classe sociale qui repose sur la détention du savoir.

L'auteur nous rappelle que la thèse de l'ouvrage *The Bell Curve* repose sur l'existence de cette classe sociale, dénommée « élite cognitive », qui s'expliquerait par les habiletés cognitives réputées héréditaires de ses membres. Elle serait par conséquent le résultat d'un déterminisme biologique, expliquant et légitimant du même coup les écarts de réussite économique entre les groupes ethniques aux États-Unis. Pour Barnes, cette « méritocratie éclairée » est plutôt le résultat des inégalités économiques. Détenant les ressources pour obtenir des diplômes, desquels elle tire sa reconnaissance, la méritocratie éclairée représente un outil de « rationalisation idéologique de la stratification sociale » (Barnes, 2016, p. 49, notre traduction). Ces différentes explications de la réussite (ou de l'échec) de certains groupes sociaux témoignent de diverses perspectives, centrées respectivement sur l'élève et ses déficits, qu'ils soient organiques ou culturels, ou encore sur les structures sociales qui définissent les statuts sociopolitiques inégalitaires de ces groupes (Borri-Anadon, 2014 ; Gauthier, 2005 ; Potvin et Pilote, 2016).

DES VISIONS DÉTERMINISMES DU SOCIAL ET DE L'ÉCOLE

Face à ce débat, malheureusement toujours en vigueur, l'analyse de Barnes représente, d'une part, un rappel de l'illégitimité des perspectives déficitaristes ainsi que de leur rémanence, malgré l'obsolescence de leurs fondements théoriques et ontologiques. En effet, tout effort visant à déconstruire les déterminismes biologiques, mobilisés dans la (ré)affirmation de frontières Nous-Eux pour définir majoritaires et minoritaires, est, selon nous, un pas de plus pour lutter contre le racisme et autres systèmes d'exploitation de la différence. La

centration de l'auteur sur les rapports de production dans la compréhension des inégalités, d'autre part, est plus que bienvenue dans un monde où les logiques individualisantes demeurent le socle de l'explication du social, malgré le fait que la recherche en éducation ait largement démontré le poids de l'environnement sur la réussite des élèves. Toutefois, même si Barnes offre ces deux contributions, son analyse demeure problématique à deux égards.

Dans un premier temps, il nous apparaît que l'analyse de Barnes ne réussit pas à sortir du déterminisme qu'il critique. En effet, il effectue un passage du biologique à l'économique laissant sous-entendre que les acteurs sociaux ne sont que des agents passifs de la structure de domination. Barnes s'attarde à décrire cette méritocratie éclairée, ses liens avec le pouvoir, les justifications qu'elle utilise, ses motivations et ses contradictions, mais il n'interroge pas comment elle agit, ou plutôt comment elle interagit. Or, il nous apparaît que cette vision occulte le rôle des interactions sociales dans les relations de pouvoir. Comme l'affirme Keenan (2004), « les structures sociales ne sont pas des entités indépendantes et séparées qui imposent leur pouvoir sur les individus, elles continuent, plutôt, à limiter ou supporter l'action humaine parce qu'elles sont inscrites dans leurs formes interactionnelles qui, elles, construisent les structures » (p. 541, notre traduction). Ainsi, l'analyse de Barnes ne nous éclaire pas sur l'action sociale de cette classe. Quel est le travail de cette méritocratie éclairée ? Comment ce travail se met-il en œuvre et sous quels principes, à partir de quels discours de vérités ? Si son pouvoir est basé sur son savoir, quels savoirs sont mobilisés et à quelles fins ? Quel impact a-t-elle sur le monde de l'éducation en particulier ? Ces questions permettraient selon nous de reconnaître que cette méritocratie éclairée n'existe pas en soi, mais qu'elle est le produit de ses membres et de leurs interactions. Dans ce sens, la question n'est plus si elle existe ou non, mais à travers quelles pratiques elle se donne à voir. Une telle perspective constructiviste détourne le regard des caractéristiques d'un groupe donné (son intelligence ou son appartenance de classe) vers l'usage qu'on en fait.

Dans un deuxième temps, Barnes évacue la question du racisme de son analyse à travers le seul spectre des rapports de classe. En mettant de l'avant une solidarité de classe, il néglige selon nous la situation complexe de certaines minorités, traversée par de multiples rapports de domination. Or, la présence de mécanismes d'exclusion des membres de groupes minorisés, à partir de diverses catégories sociales qui peuvent se nourrir l'une de l'autre, mais également s'amplifier, s'annuler et/ou se suspendre (Borri-Anadon, 2014 ; Kofoed, 2008), rappelle l'importance de prendre en compte ces catégories dans une perspective intersectionnelle, documentant leur articulation (Hill Collins et Bilge, 2016). Parce qu'ils se centrent sur la construction des identités multiples, conséquences de formes plurielles de domination (classe, genre, *race*, âge, handicap), les travaux intersectionnels permettent justement de comprendre

les inégalités comme des processus, et non des conditions données d'avance. Dans le monde scolaire, c'est notamment à travers les pratiques des acteurs que ces catégories apparaissent, deviennent signifiantes.

LA MÉRITOCRATIE ÉCLAIRÉE ET LA GESTION DES RISQUES À L'ÉCOLE

Malgré ces critiques, la thèse de Barnes suscite une réflexion sur la portée de cette méritocratie éclairée dans l'ordre scolaire. En fait, l'apparition de cette classe se fait en parallèle avec la transformation de la définition des problèmes sociaux et de leur gestion. La légitimité de l'action professionnelle de ces « gestionnaires du risque social » (Castel, 1983) reposerait, d'une part, sur leur expertise, développée grâce aux importantes ressources investies dans leur éducation et, du même coup, sur la conviction de défendre les intérêts des vulnérables : « *Its members truly believe that their "brightness," their "quickness," their "contributions to public life," their "sacrifices"... give them the right to make decisions, to administer and "regulate" society for the bourgeoisie – on behalf of what they claim to be the interests of "the people"* » (p. 52-53).

Ce recours à des experts du risque social témoigne d'une transformation dans la logique du travail éducatif, entre autres. Les gestionnaires du risque mobilisent davantage les registres interprétatifs médicosychologiques dans l'explication de l'échec ou des difficultés scolaires que ceux davantage pédagogiques et sociologiques. Comme le mentionne Morel (2014), « on assiste, depuis une vingtaine d'années, à une individualisation du traitement de l'échec scolaire conduisant à mettre au premier plan les interprétations psychologiques... et les troubles d'apprentissages d'origine neurobiologique ou génétique » (p. 9). Ces schèmes interprétatifs de la réussite scolaire confortent les membres de la méritocratie éclairée. Au bout du compte, les différences scolaires sont conçues comme biologiques, puisqu'identifiables dans les corps, « entre les oreilles et sous la peau », comme le disait Mehan (1993, p. 241, notre traduction), et non construites par l'école.

Se tourner vers l'action de la méritocratie éclairée permet de faire, du point de vue de l'éducation, une critique, il nous semble, beaucoup plus forte à *The Bell Curve* que celle qu'en fait Barnes : si la réussite est due à des conditions génétiques, quel est le rôle du système d'éducation ? En fait, les conclusions généticiennes de la réussite, mais évidemment surtout de l'échec, réduisent à peau de chagrin le travail de l'école et de ses acteurs. Au mieux, elle diminuerait les effets des gènes et tendrait vers l'égalité, ce qui signifie que l'école n'est nullement à blâmer pour l'échec scolaire, qui demeure individuel. Pourtant, toute une série d'études, en sociologie de l'éducation notamment, démontre le rôle des acteurs scolaires dans les parcours et dans la réussite des élèves, notamment à travers les épreuves utilisées (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), le recours à des filières différenciées (Mehan, Hertweck et Meihls, 1986 ; Rosenbaum, 1976), les interactions au sein même de l'école (Willis, 2011),

les attentes des intervenants envers les élèves (Elhoweris, Mutua, Alsheikh et Holloway, 2005) et l'avènement de nouvelles catégories toujours plus psychologisantes (Lignier, 2012).

Finalement, il nous apparait de la responsabilité des acteurs de l'éducation, tant les chercheurs que les intervenants et enseignants, de refuser les analyses qui enferment les individus dans des catégories fixes, qu'elles proviennent de la biologie ou de la classe sociale. Et nous nous permettons d'ajouter qui l'en est surtout de la responsabilité et de la crédibilité des chercheurs en éducation, puisqu'ils contribuent à former ces acteurs qui gèrent l'école et ses élèves. Une société véritablement juste ne peut accepter la défaite de l'école face aux théories qui se basent sur des déterminants biologiques et classistes.

RÉFÉRENCES

- Barnes, J. (2016). *Are they rich because they're smart? Class, privilege and learning under capitalism*. New York : Pathfinder Press.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, France : Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Minuit.
- Castel, R. (1983). De la dangerosité au risque. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48(juin), 119-127.
- Elhoweris, H., Mutua, K., Alsheikh, N. et Holloway, P. (2005). Effects of children's ethnicity on teacher's referral and recommendation decisions in gifted and talented programs. *Remedial and Special Education*, 26(1), 25-31.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay, QC.
- Goodman, K. S. (1969, février). *Language difference and the ethno-centric researcher*. Communication présentée au Congrès de l'American Educational Research Association, Los Angeles, CA.
- Herrnstein R. et Murray C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class in American life*. New York, NY : Free Press.
- Hill Collins, P. et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Londres, Royaume-Uni : Polity.
- Keenan, E. K. (2004). From sociocultural categories to socially located relations: Using critical theory in social work practice. *Families in Society*, 85, 539-548.
- Kofoed, J. (2008). Appropriate pupilness: Social categories intersecting in school. *Childhood*, 15(3), 415-430.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence : une sociologie des enfants surdoués*. Paris, France : La Découverte.
- Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. Dans S. Chaiklin et J. Lave (dir.), *Understanding practices: Perspectives on activity and context* (p. 241-268). New York, NY : Cambridge University Press.
- Mehan, H., Hertweck, A. et Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped: Decision making in students careers*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, France : La Dispute.

Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 79-98), Montréal, QC : Fides.

Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York, NY : J. Wiley and Sons.

Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille, France : Agone.

RENAUD GOYER est candidat au doctorat et chargé de cours en sociologie à l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur la sociologie du logement et des inégalités dans une perspective interactionniste, notamment à travers l'expérience et l'action collective des locataires. renaud.goyer@umontreal.ca

CORINA BORRI-ANADON est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux de recherche interrogent à la fois le champ de l'adaptation scolaire et celui des rapports ethniques en éducation et se développent autour de 3 axes clés: la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, les enjeux d'inclusion-exclusion en adaptation scolaire et les pratiques des professionnels paramédicaux dans l'espace scolaire. corina.borri-anadon@uqtr.ca

RENAUD GOYER is a PhD candidate in sociology at the Université de Montréal. His research and teaching interests include the sociology of housing and inequality from an interactionist perspective, particularly through the study of the tenant's experience and collective action. renaud.goyer@umontreal.ca

CORINA BORRI-ANADON teaches in the Education Department at the Université du Québec à Trois-Rivières. Her academic work overlaps both special education and ethnic relations in education fields. It focuses on 3 main axes: ethno-cultural, linguistic, and religious diversity in training school personnel, inclusion-exclusion issues in special education, and paramedical personnel practices in schools. corina.borri-anadon@uqtr.ca

HOW TO ENGAGE IN PSEUDOSCIENCE WITH REAL DATA: A CRITICISM OF JOHN HATTIE'S ARGUMENTS IN *VISIBLE LEARNING* FROM THE PERSPECTIVE OF A STATISTICIAN

PIERRE-JÉRÔME BERGERON *University of Ottawa*

LYSANNE RIVARD (trans.) *McGill University, Centre de recherche du Centre hospitalier de l'Université de Montréal*

ABSTRACT. This paper is a forum contribution that appeared in issue 51-2 in French. Due to the “positive buzz” it garnered following its publication, the MJE editorial team has made its translation available to our English readers. The original version can be accessed here: <http://mje.mcgill.ca/article/view/9394>.

COMMENT FAIRE DE LA PSEUDOSCIENCE AVEC DES DONNÉES RÉELLES : UNE CRITIQUE DES ARGUMENTS STATISTIQUES DE JOHN HATTIE DANS *VISIBLE LEARNING* PAR UN STATISTICIEN

RÉSUMÉ. Cet article est paru en français dans l'édition 51-2. En raison de la réception très favorable des lecteurs lors de sa publication, l'équipe éditoriale de la RSÉM permet aux lecteurs anglophones d'en lire une version en anglais. L'article original est disponible à l'adresse suivante : <http://mje.mcgill.ca/article/view/9394>.

The work of John Hattie on education contains, seemingly, the most comprehensive synthesis of existing research in the field. Many consider his book, *Visible Learning* (Hattie, 2008), to be a Bible or a Holy Grail: “When this work was published, certain commentators described it as the Holy Grail of education, which is without a doubt not too much of a hyperbole” (Baillargeon, 2014, para. 13).

For those who are unaccustomed to dissecting numbers, such a synthesis does seem to represent a colossal and meticulous task, which in turn gives the impression of scientific validity. For a statistician familiar with the scientific method, from the elaboration of research questions to the interpretation of analyses, appearances, however, are not sufficient. According to the legend, the Holy Grail is kept in the elusive castle of the Fisher King. When taking the necessary in-depth look at *Visible Learning* with the eye of an expert, we find not a mighty castle but a fragile house of cards that quickly falls apart. This article offers a critical analysis of the methodology used by Hattie from the point of view of a statistician. We can spin stories from real data in an effort to communicate results to a wider audience, but these stories should not fall into the realm of fiction. We must therefore absolutely qualify Hattie's methodology as pseudoscience. The researcher from New Zealand obviously has laudable intentions, which we describe first and foremost. Good intentions, nevertheless, do not prevent major errors in *Visible Learning* — errors which we will discuss afterwards. The analysis process then leads to a list of questions researchers should ask themselves when examining studies and enquiries based on data analyses, including meta-analyses. Afterwards, in an effort to better understand, we give concrete examples that demonstrate how Cohen's d (Hattie's measure of effect size) simply cannot be used as a universal measure of impact. Finally, to ensure that our quest does not remain unfinished, we offer pathways of solutions with the objective of demystifying and encouraging the correct usage of statistics in the field of education.

JOHN HATTIE'S INTENTIONS

The basic idea behind Hattie's research, that is, to identify "what works best in education" using scientific data, is not bad in and of itself. The desire for rigor and concrete data is essential in order to describe the impact of measures on teaching and learning. Hattie draws from meta-analyses, which are relatively complex statistical methods frequently used in, among many other fields, medical and health research. The size of his synthesis appears impressive: over 800 meta-analyses, comprising over 50,000 studies and millions of individuals. Starting with over 135 effect sizes, it seems capable of measuring a wide array of interventions with the potential to improve learning. Hattie is not afraid of numbers, which is apparently not that common among researchers in the field of education; this therefore gives the appearance of scientific rigor to his work. Consequently, for a statistician, this seems like a very good start.

Unfortunately, in reading *Visible Learning* and subsequent work by Hattie and his team, anybody who is knowledgeable in statistical analysis is quickly disillusioned. Why? Because data cannot be collected in any which way nor analyzed or interpreted in any which way either. Yet, this summarizes the New Zealander's actual methodology. To believe Hattie is to have a blind spot in one's critical thinking when assessing scientific rigor. To promote his work is

to unfortunately fall into the promotion of pseudoscience. Finally, to persist in defending Hattie after becoming aware of the serious critique of his methodology constitutes willful blindness.

METHODOLOGICAL ERRORS

Fundamentally, Hattie’s method is not statistically sophisticated and can be summarized as calculating averages and standard deviations, the latter of which he does not really use. He uses bar graphs (no histograms) and is capable of using a formula that converts a correlation into Cohen’s *d* (which can be found in Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothsten, 2009), without understanding the prerequisites for this type of conversion to become valid. He is guilty of many errors, but his main errors correspond to two of the three major errors in science cited by Allison, Brown, George, and Kaiser (2016) in *Nature*:

- 1. Miscalculation in meta-analyses
- 2. Inappropriate baseline comparisons

His most blatant calculation error is the case of the common language effects (CLE), which take the form of a probability. Noticed in 2012 by Norwegian researchers (Toppol, 2012), it is flagrant to the point of giving negative probabilities or probabilities superior to 100%. Hattie only had to put together a small table (see Table 1) to help the reader (and himself) see the relation between the effect size and CLE.

TABLE 1. Correspondence between selected values of Cohen’s *d* and CLE equivalents

<i>d</i>	0.00	0.20	0.40	0.60	0.80	1.00	1.20	1.40	2.00	3.00
CLE	50%	56%	61%	66%	71%	76%	80%	84%	92%	98%

To not notice the presence of negative probabilities is an enormous blunder to anyone who has taken at least one statistics course in their lives. Yet, this oversight is but the symptom of a total lack of scientific rigor, and the lesser of reasoning errors in *Visible Learning*. If Hattie had taken the trouble to consult with an experienced statistician, he would not have committed such a huge mistake. According to R. A. Fisher: “To consult the statistician after an experiment is finished is often merely to ask him to conduct a post mortem examination. He can perhaps say what the experiment died of” (Allison et al., 2016, p. 28). The other calculation errors are not so much numerical as they are related to inappropriate baseline comparisons and to the absence of methodological rigor. Hattie believes that we can compare effect sizes because Cohen’s *d* is a measure without a unit and gives examples of calculations:

$$\text{Effect size} = \frac{\text{Mean}_{\text{treatment}} - \text{Mean}_{\text{control}}}{\text{Standard deviation}}$$
$$\text{Effect size} = \frac{\text{Mean}_{\text{after treatment}} - \text{Mean}_{\text{before treatment}}}{\text{Standard deviation}}$$

These two types of effects are not equivalent and cannot be directly compared. We will come back to this later on. A statistician would already be asking many questions and would have an enormous doubt towards the entire methodology in *Visible Learning* and its derivatives.

QUESTIONS TO ASK

If there is a moral to the story of *Perceval, or the Story of the Grail*, Chrétien de Troyes' unfinished novel, it is that we must not hesitate to ask questions. When confronted with any set of data, we must always know what is the main question to which we are seeking an answer. Relatedly, we must know which variables were measured and the way in which they were measured. What is the target population? How was the sample collected? With comparison groups, and especially when measuring an intervention, we must ask how individuals were allocated to different groups. If individuals were not randomly assigned to different groups, observed differences can result from the nature of the groups rather than the treatment or the intervention. Another important question is at which level were the variables measured (individual, group, school, provincial, national)? These questions enable us to understand what a study or a meta-analysis actually measured and in which context. Without knowing the exact context, it is easy to misinterpret results and these misinterpretations can sometimes have significant consequences. The disaster of the space shuttle *Challenger* is one example: the data selected to authorize the launch indicated an absence of a relation between temperature and the risk of an accident because cases without any incidents had been excluded from the data set (Kennet & Thyregod, 2006).

Hattie talks about success in learning, but within his meta-analyses, how do we measure success? An effect on grades is not the same as an effect on graduation rates. An effect on the perception of learning or on self-esteem is not necessarily linked to "academic success" and so on. A study with a short timespan will not measure the same thing as a study spanning a year or longer. And, of course, we cannot automatically extend observations based on elementary school students to secondary school or university students. The same applies to the way we group different factors under a category without defining inclusion and exclusion criteria. For example, the gender effect reported by Hattie is, in fact, a mean of differences between boys and girls in the set of studies selected, regardless of the duration, the level, or the populations studied.

A NON-EXISTENT UNIVERSAL MEASURE

Basically, Hattie computes averages that do not make any sense. A classic example of this type of average is: if my head is in the oven and my feet are in the freezer, on average, I'm comfortably warm. Another humorous example is: the average person has one testicle and one ovary and thus is a hermaphrodite. We wouldn't say that the person making this kind of statement holds

the Holy Grail of biology research, yet this is exactly what Hattie does when he aggregates every gender difference under the same effect. This is also true for his other aggregations, whether they be “major” contribution sources (the student, the home, the school, the teacher, the programme, or the teaching method) or “individual” influences, such as the “disease” effect which combines together disparate health problems, including cancer, diabetes, sickle-cell anemia, and digestive problems. It goes without saying that certain of these individual influences are much less frequent than others.

The fundamental problem here is that every effect size, despite the absence of a unit, is a *relative* measure that provides a comparison to a set, group, or baseline population, even if it may be implicit. To compare two independent groups is not the same as comparing grades before and after an intervention implemented with the same group. Hattie’s comparisons are arbitrary and he is completely unaware of it. The selection of a baseline comparison defines the direction (the positive or negative sign) of the effect size. In his “barometer,” Hattie says that negative effects are reverse effects, which is not necessarily the case since the comparison is often arbitrary. Would we say that the differences in academic success that benefit girls are bad, whereas those that benefit boys are good?

The effect of class size (under the “significant” bar according to *Visible Learning*, which is 0.4) is positive and we suppose that we are comparing small classes to larger classes (smaller classes have greater academic success). We could have compared larger classes to smaller ones, and the effect would have been negative (larger classes are less successful than smaller ones), and Hattie’s interpretation (class size does not have a significant impact) would be completely different, since a negative impact is considered to be harmful.

The same is true for socio-economic status. The effect size is large (0.59), but since Hattie cannot change the socio-economic status of students, he cares little about it. The implicit comparison is that wealthier students are more successful than poorer students. As such, the baseline comparison is comprised of poorer students. We could just as well compare poorer students to wealthier students and, because the disadvantaged are less successful, the socio-economic effect would be -0.59, the most negative of all, if nothing else is changed. Subsequently, it becomes of interest to study how an education system can help mitigate the effect of social inequalities, perhaps by drawing from examples from Finland where this approach seems successful, according to their PISA tests results (Reinikainen, 2012).

The other arbitrary decision is the creation of aggregates in order to calculate average effects. Here, in addition to mixing multiple and incompatible dimensions, Hattie confounds two distinct populations: 1) factors that influence academic success and 2) studies conducted on these factors. As an analogy, we could enumerate everything sold in a grocery store according to price and conclude that seafood products have the greatest impact on one’s overall

grocery bill because the price of caviar is exorbitant. Obviously, since the average consumer rarely if ever, purchases caviar, a weighted approach to prices is needed in order to better reflect the actual products and the quantities purchased by the average consumer. Now, let's go back to the example of gender and academic success. According to Hattie, the gender impact effect is 0.12 and therefore in favour of boys. If this number was representative of any sort of reality, this would mean that boys are on average a little more successful in school than girls. This is not the case in Quebec nor in most industrialized countries (Legewie & DiPrete, 2012).

Hattie's interpretation of effects is therefore not in the least objective. As mentioned earlier, according to his quadrant, effects below zero are bad. Between 0 and 0.4 we go from "developmental" effects to "teacher" effects. Above 0.4 represents the desired effect zone. There is no justification for this classification. First of all, there is no reference point on a universal baseline to center his null effect and to talk about development. Can a person who is alone and without instruction learn by him/herself in a way that is measurable? If the effects due to teachers fall between 0.15 and 0.4, why is the impact of teachers' knowledge of subject matter only at 0.09? Can we say that someone unlearns when the effect is negative? Does this mean that a person without sickle cell disease or who is born full-term has inherent knowledge since Hattie decided to put a positive effect on the absence of disease?

Finally, Hattie confounds correlation and causality when seeking to reduce everything to an effect size. Depending on the context, and on a case by case basis, it can be possible to go from a correlation to Cohen's d (Borenstein et al., 2009):

$$d = \frac{2r}{\sqrt{1-r^2}}$$

but we absolutely need to know in which mathematical space the data is located in order to go from one scale to another. This formula is extremely hazardous to use since it quickly explodes when correlations lean towards 1 and it also gives relatively strong effects for weak correlations. A correlation of .196 is sufficient to reach the zone of desired effect in *Visible Learning*. In a simple linear regression model, this translates to 3.85% of the variability explained by the model for 96.15% of the unexplained random noise, therefore a very weak impact in reality. It is with this formula that Hattie obtains, among others, his effect of creativity on academic success (Kim, 2005), which is in fact a correlation between IQ test results and creativity tests. It is also with correlations that he obtains the so-called effect of self-reported grades, the strongest effect in the original version of *Visible Learning*. However, this turns out to be a set of correlations between reported grades and actual grades, a set which does not measure whatsoever the increase of academic success between groups who use self-reported grades and groups who do not conduct this type of self-examination.

EXAMPLE: THREE WAYS TO CALCULATE AN EFFECT SIZE

There are multiple valid ways to analyze a given data set; each of these methods will illustrate a different aspect of the problem under study. For this reason, one must absolutely ensure that they are using the right scale and the same perspective when performing meta-analyses or computing effect size averages. We can consider the following example: four independent groups with *identical* normal distributions (with, for example, an average of 75 and a standard deviation of 5). The four groups are taught initially with the “standard” teaching method. For the next teaching module, each group is *randomly* assigned to one of three new teaching methods, labelled 1, 2, and 3, while one group continues with the standard method, labelled method 0. At the end of the module, the four groups pass an identical test and the results are compared to measure an effect size. Let’s suppose that the increase in grades follows a normal distribution and that, on average, method *i* increases individual grades from point *i* with a standard deviation of *i*. The grades of the control group do not change (actually, it can be seen as an increase of 0 with a standard deviation of 0).

Like Hattie, the three effect size formulas rank the teaching methods in order to identify the “best one.” To start, we can compare the experimental groups to the control group (a). Then, we can look at the before and after grades of each group (b), and finally, we can use a correlation between the before and after grades of each group and convert into Cohen’s *d* (c). The effect sizes are in Table 2.

TABLE 2. *Comparison of the different methods used to calculate effect size*

Group	(a)	(b)	(c)
Control	0.00	N/A	Infinity
Method 1	0.14	1.00	10.00
Method 2	0.27	1.00	5.00
Method 3	0.39	1.00	3.33

According to the effect sizes measured by formula (a), method 3 is the best one and the only one that almost falls into the desired effect zone. Formula (b) leads us to believe that the three methods are equivalent (even if in fact, the real effect varies from one method to another), but all are very high in the desired effect zone. Finally, according to formula (c), the standard method is infinitely better than the others, and the order is completely reversed in comparison to formula (a). What is going on?

Formula (a) compares independent groups between themselves and subsequently includes noise due to group variability. We are trying to distinguish between the heavily overlapping four normal curves illustrated in Figure 1. Luckily, the groups were identical before the intervention and the teaching methods were randomly assigned. Thus, the measured effects are those of the teaching methods.

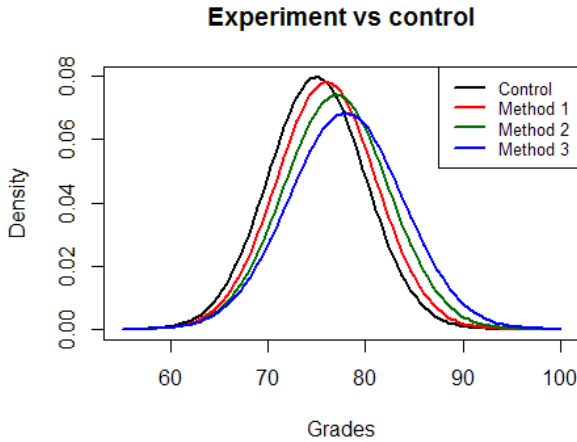


FIGURE 1. *Grade distribution according to group*

Since formula (b) measures grade increases within each group, we compare each group to itself, which in turn makes the source of noise disappear (the difference between groups). The measured effect is more “pure” but we lose the capacity to compare groups between themselves since the standard deviation changes from one group to another. By dividing the average increase by the standard deviation, we lose a dimension. Normal distribution curves of grade changes are represented in Figure 2. Although these curves are very different, the measured effects are identical.

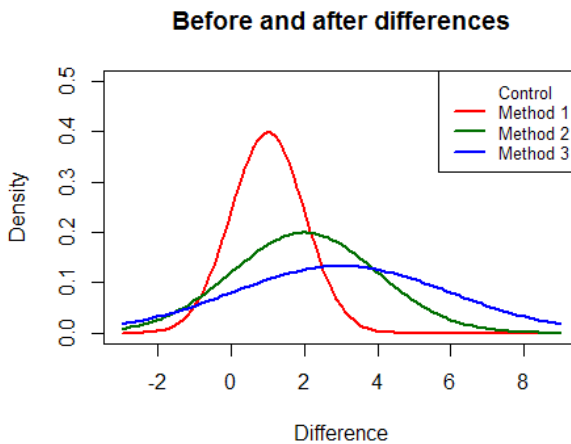


FIGURE 2. *Distribution of differences between before and after grades according to group*

Finally, as it is the case for many effects based on correlations, formula (c) *does not measure increases in grades* (the effect of the teaching method) but measures the noise surrounding this change. As the standard deviation of the increase in grades grows, the correlation weakens. Subsequently, the conversion into *d* results in a weaker effect for larger standard deviations (but enormous effects in comparison to formulas (a) and (b)).

SOLUTION: CONSULT WITH A STATISTICIAN

The examples above describe but a small fraction of the fundamental reasoning errors found in *Visible Learning*. We could spend ages dissecting each meta-analysis, evaluating to which extent there are calculation and interpretation errors, and describing the actual limits of the original analyses. There is also a lack of space to explain the complexity and subtleties of proper modeling of intervention effects calculated from different observational or experimental studies, including questions on dose-effect relationships, geographic locations, and time. All of this is completely lost when one decides to reduce everything to one single number, because it is insufficient to represent reality.

In summary, it is clear that John Hattie and his team have neither the knowledge nor the competencies required to conduct valid statistical analyses. No one should replicate this methodology because we must never accept pseudoscience. This is most unfortunate, since it is possible to do real science with data from hundreds of meta-analyses.

Statistics and modern data science offer an array of rigorous tools that allow for a better understanding of collected data and to extract useful and applicable conclusions. It goes without saying that the development of the education system must be analyzed in a scientific manner, and for this, the solution remains the same as the one proposed by Fisher many decades ago (cited in Allison et al., 2016): we must consult with a statistician before data collection. And during data collection. And after. But mostly, at each step of the study. We cannot allow ourselves to simply be impressed by the quantity of numbers and the sample sizes; we must be concerned with the quality of the study plan and the validity of collected data.

For this, we must call upon experienced statisticians who will know how to keep a watchful eye and to think critically. Every self-respecting university offers a statistics consultation service to support scientific research. It is also possible to obtain these services from private companies or consultants. There is no reason why faculties of education should not call upon such services. It is imperative to do so, because, as we have seen in *Indiana Jones and the Last Crusade*, the consequences of choosing the wrong Grail are tragic.

REFERENCES

- Allison, D. B., Brown, A. W., George, B. J. & Kaiser, K. A. (2016). Reproducibility: A tragedy of errors. *Nature*, 530, 27-29.
- Baillargeon, N. (2014, 23 February). Visible learning [blogpost]. Retrieved from <https://voir.ca/normand-baillargeon/2014/02/23/visible-learning/>
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, United Kingdom: Routledge.
- Kennet, R., & Thyregod, P. (2006). Aspects of statistical consulting not taught by academia. *Statistica Neerlandica*, 60(3), 396-411.
- Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. *Prufrock Journal*, 16(2-3), 57-66.
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485.
- Reinikainen, P. (2012). Amazing PISA results in Finnish comprehensive schools. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education* (pp. 3-18). Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Topphol, A. K. (2012). Kan vi stole på statistikkbruken i utdanningsforskninga? [Can we rely on the use of statistics in education research?]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(6), 460-471.

PIERRE-JÉRÔME BERGERON is a private statistical consultant. He is also an adjunct professor at the Department of Mathematics and Statistics at the University of Ottawa and holds a PhD in Statistics from McGill University. pierrejerome.bergeron@mail.mcgill.ca

LYSANNE RIVARD holds a PhD in Education from McGill University. She has conducted research in a variety of fields including girls' education, gender and development, physical activity, and youth mental health. She is currently a Planning, Programming and Research Officer for the Youth Mental Health and Technology Lab (CRCHUM) and an Education Specialist for the International Baccalaureate Organization. lysanne.rivard@mail.mcgill.ca

PIERRE-JÉRÔME BERGERON est consultant privé en statistique. Il est également professeur auxiliaire au département de mathématiques et de statistique de l'Université d'Ottawa et possède un doctorat en statistique de l'Université McGill. pierrejerome.bergeron@mail.mcgill.ca

LYSANNE RIVARD détient un doctorat en éducation de l'Université McGill. Elle a effectué des recherches dans plusieurs domaines dont l'éducation pour les filles, le genre et le développement, l'activité physique et la santé mentale pour les jeunes. Présentement, elle est agente de planification, de programmation et de recherche pour le laboratoire Santé mentale des jeunes et technologies (CRCHUM) et spécialiste en sciences de l'éducation pour l'Organisation du baccalauréat international. lysanne.rivard@mail.mcgill.ca

BERNHARD STREITWIESER (Ed.). *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*. Oxford, UK: Symposium. (2014). 320 pp. \$56 (paperback). (ISBN 978-1-873927-42-7)

In recent decades, global reform policies have become imbricated with unprecedented educational growth and change (Mundy, Green, Lindgard, & Verger, 2016), with universities and governments hastening to implement a variety of internationalisation policies and programs. This title is part of the *Oxford Studies in Comparative Education Series*, edited by David Phillips, and provides useful insights into the role of internationalisation within higher education.

Seventeen chapters from several leading authors in the field are divided across three sections. In the first section, “Global Issues in Internationalisation and Mobility,” the authors present a range of perspectives on the challenges and opportunities inherent in the field, with some historical grounding but a distinctively contemporary and future-oriented tenor. Critical comparative approaches to the analysis of student mobility are considered, as are research partnerships and social inclusiveness. Jane Knight’s robust chapter on three generations of crossborder higher education serves as an excellent introduction for novices to the field.

Similarly, Rahul Choudaha and Hans de Wit provide a useful segment for new scholars seeking a conceptually accessible grasp of the types of mobile students. An unfortunate typo on the second line of page 28 fails to distinguish global from glocal, but a quick link to the reference provided and a swift email response from the lead author reassured me that glocal students are indeed those who seek social prestige through transnational offerings in the home country. The importance of good editing in accurately conveying meaning cannot be overstated: neither can the benefit of prompt clarification from an author.

For this reader, and perhaps others who enjoy a storied approach to research, Thomas Nørgaard’s narratively introduced and rationally argued essay about the ideals and realities of the Erasmus Programme was a highlight. This chapter brings the voice and personality of the instrumental Italian educator, “Mama Erasmus,” Sofia Corradi, into the conversation. Nørgaard argues for

a reconsideration of Erasmus as the philosophical essence of the programme, since it is the deep and culturally pluralistic knowledge gained from interaction and experience, or the “ground ignored by Erasmus” that is at the heart of Corradi’s vision. Nørgaard’s cautions are timely in their resonance — he warns of the immense political significance of a superficially united rootless cosmopolitan elite separated from the masses, divided by class and culture. Similarly, Welch’s chapter on the history of scholarly mobility in Islamic tradition offers a fascinating historical glance for the reader new to this topic and is well worth the read, especially in light of current tensions and global veins of Islamophobia.

Clearly organized and highly readable, this collection provides a solid introduction for graduate students at the early stages of understanding. It also offers an overview of challenges and opportunities across a range of programs and contexts within the area of international higher education. This area is one of six distinct sub-fields of international education: (a) comparative and international education, (b) internationalisation of higher education, (c) international research on teaching and teacher education, (d) internationalisation of K-12 education, (e) globalization and education, and (f) international schools (Dolby & Rahman, 2008). This book should be considered as an informative companion reading for scholars interested in the global trends of educational mobility that are occurring across the six sub-fields and in step with developments at the level of higher education. For example, the trends taking place within higher education are inextricably linked to the rise of international schools around the globe, and there are interesting theoretical and practical overlaps. Researchers interested in questions of what it means to be a global citizen in the other sub-fields will hear similar echoes of inquiry in Deardorff’s piece. Latent with calls for further exploration and research, Deardorff’s chapter notes that the prevalent discourse of outcomes is insufficiently underpinned: what does it mean to state that “intercultural competence” or “global citizenship” are outcomes of a program? What do these terms mean, specifically, and how can their acquisition be accurately assessed? These are questions that can be found in other approaches within the overarching field of international educational research.

University instructors may consider this book a useful primary or supplementary text when preparing course outlines. The material captures a range of global issues, with a focus on regional studies from Europe, the Middle East, The United States, Africa, Asia, and Latin America, and then proffers a professional turn. A potential drawback for readers of this journal — Canada is conspicuously absent from the regional chapters, perhaps because it (along with the US) comprises only 21% of all international students, compared to Europe’s 41% (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2012). As a course text the collection also offers a wide range of methodologies. While some of the chapters are more theoretically grounded than others,

there is, across the board, a fairly representative selection of case study, philosophical, quantitative, qualitative, and mixed-method inquiries and analyses. University-based study abroad professionals and researchers will find the text useful for programmatic or scholarly considerations, particularly the last section on “Education Abroad: Students and Practitioners.” Here the perspectives of study abroad professionals, key factors of participation in study abroad, conceptions of citizenship identity and the impact of incoming students on home students are considered.

Just as I finished reading this collection, the results of the Brexit vote were announced. Contextualized against the political backdrop of the United Kingdom’s withdrawal from the European Union, and the rise of right-wing politicians such as Republican Donald Trump calling for decreased mobility, including a wall between Mexico and the United States, this collection highlights how essential it is to critically consider the nature of global higher education and mobility. In light of current political events, do privatization and standardization movements serve as a cautionary tale? It is a question education scholars need to ask as new patterns of mobility and social stratification emerge and the lines of global alliances are redrawn.

MARCEA INGERSOLL *St. Thomas University*

REFERENCES

- Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-725.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.). (2016). *Handbook of global education policy*. Chicago, IL: John Wiley & Sons.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2012). *Education at a Glance 2012*. Paris, France: OECD.

PATRICK M. JENLINK (Ed.). *Teacher Identity and the Struggle for Recognition: Meeting the Challenges of a Diverse Society*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education. (2014). 270 pp. \$42.40 (paperback). (ISBN 978-1607095750)

Teacher identity is multi-faceted and a teacher's role is constantly negotiated and disputed. *Teacher Identity and the Struggle for Recognition* presents various perspectives on the struggles teachers face in negotiating their identity within classrooms and complex institutions such as schools and universities. Drawing on Ellison's literary classic, *Invisible Man* (1952), the editor uses the metaphor of invisibility to weave together complex issues involving teacher identity. Jenlink's aims are twofold: (1) to understand the essence of teachers' struggles, specifically their struggle to be recognized as having complex and multi-faceted identities, and (2) to examine how educational systems have a "history of racism, genderism, sexism, exclusion, and dehumanizing pedagogies" (p. xix).

The book is an edited collection of articles from educators and academics who have written about both their research in education-based settings as well as their own experiences. The volume is divided into six parts and each part works to create a series of conversations that "attempt to illuminate the meaning and nature of teacher identity as it relates to the social, cultural, and historical struggles teachers face" (p. xxii). Part 1, "The Meaning of Identity-Understanding Teacher Identity in a Diverse Society," offers discussions on teacher identity through different lenses. In Chapter 1, Clark and Flores discuss how schools are not neutral but are places for the construction of cultural and ethnic identities. Through an identity formation framework called "Stages of Metamorphosis," they conclude that development of a positive teacher-self enhances teacher-student relationships. Chapter 2 explores the role of identity in either maintaining the status quo or generating social change. Gilpin and Liston investigate how silencing of student voice is the result of educational institutions upholding the status quo and point to the role of teacher education programs in preparing teachers to advocate for students through social change. Breen examines identity theories in Chapter 3, arguing that identity formation

is not linear but fragmented. Understanding of teacher-self is complicated but necessary to authentically know students. Finally, Sirna and Tinning draw upon Bourdieu's notions of habitus and field to show that the ways in which teachers are recognized will impact their identity and practice. Using findings from their study, they conclude that elementary teachers struggle to understand their capacity for change. Teacher education programs must focus on the broader social, political, and economic conditions within society to show how these influence educational systems and construct teachers' understanding of self.

Part 2, "Pedagogical Considerations in Shaping Teacher Identity – Raising Identity Awareness," presents views on how pedagogy shapes teacher identity. In Chapter 5, Reyes and Bishop share their use of critical reflection and reader response in debunking stereotypes. They use concepts from Freire, Rosenblatt, and Dewey to decenter white privilege. Similarly Romano draws upon Freire's concept of conscientization to explore the cultural identity of teachers in Chapter 6. Romano discusses the role of travel and teaching in different cultural contexts for teachers to become aware of the ethnocentric way in which they view the world. In Chapter 7, Nevin, Bradshaw, Cardelle-Elawar, and Diz-Greenberg discuss teacher identity formation from interrelated perspectives of critical pedagogy theory and concepts from psychology. Sharing results from 200 teacher candidates, the authors found that motivation to foster an ethic of care among students allows individuals to cross cultural barriers. Chapter 8 features dialogical journal interactions between a black educator and a white educator. Moule and Wingrad share how these interactions deepened their understandings of race and helped them further understand their role in revitalizing the teacher education unit at their university. Chapter 9 looks at how culture and context are not static. Florio-Ruane shares how exploring everyday teaching practice authentically can help teachers learn more about their professional identity.

Part 3, "Gender, Sexual Orientation, and Teacher Identity- Embracing Politics and Professionalism," presents gender and sexual orientation perspectives that address the politics of identity and professionalism. In Chapter 10, Kahn explores how five female teachers construct gender in their personal and professional lives, revealing what role women play (or don't play) in the struggle for gender equality in schools. In Chapter 11, Breen uses a portion of her own narrative inquiry as a platform from which to recognize and explore feminized teaching spaces, emphasizing the need to integrate power, agency, space, and self in understanding identity constructs. Chapter 12 traces feminization of teaching and the creation of gender ideals in which Hunter, Kahn, and Gless explore the personal, professional, and political identities of lesbian teachers and their subsequent marginalization.

Part 4, "Identity Formation- Writing and Reading Teacher Identity," features how the metaphorical and literal writing and reading of teacher identity aids in preparation and practice. In Chapter 13, Fernsten and Hollander argue that writing practices constitute acts of identity and discuss how reflection and writing assist in understanding teaching practices. Berghoff and Hoffman outline their co-teaching planning process in Chapter 14. Using literature-based strategies, such as the "cognitive ladder," they explore the question: "as teachers, how do we think about the identities of our students and ourselves?" (p. 158). They conclude that teacher-candidates need the opportunity to explore how pedagogical strategies help them examine identity so they can model this process for students. Chapter 15 features Agee's study, situated within postmodern identity theory, on how 24 diverse preservice teachers and new English teachers negotiate issues of race and class while also constructing their teaching identities.

In Part 5, "Contextualizing Teacher Identity- Situating the Teacher Self," the contributors share perspectives on the importance of context in understanding identity. In Chapter 16, Joseph engages in inquiry to add to her understanding of what it means to be a Black female educator teaching in a predominantly white college. Framed by Noddings' pedagogy of care, she seeks to establish legitimacy and create relationships that facilitate care for students. Chapter 17 explores questions around identity development among teacher educators at the University of Texas who are largely members of mixed communities. Munter, Argus-Calvo, Tafoya, and Trillo learn that the interrelatedness of language, culture, and ethnicity are an integrated part of the development of one's beliefs and values. In Chapter 18, Jones studies teacher discourse through her experience as an African American female college professor among her Mexican-origin students. Finally in Chapter 19, Saldaña and Méndez-Negrete showcase shifts in consciousness among bilingual educators and argues that, through a process of self-reflection on their culture, language, and teaching philosophies, pre-service teachers were able to become conscious of their teaching approaches. Part 6, "Being, Becoming a Teacher- Reflections on Teacher Identity," presents a reflective examination of the complex nature of teacher identity, and provides pedagogical considerations for teacher preparation. In Chapter 20, Jenlink uses the metaphor of a palimpsest to discuss the constantly evolving nature of teacher identity and how life experiences shape future directions and philosophies. The last chapter concludes by reiterating how a pedagogy of identity involves positing educators in relation to their students and how identities emerge within social, cultural, political, and spatial practices.

The three main strengths of this book are its focus on the importance of pre-service and in-service professional development in the area of teacher identity, the accounts from educators in the field, and the discussions on how educators grapple for legitimacy in the classroom while working through both internal and external challenges. I appreciated the diverse and varied voices from

teachers of all levels (elementary to post secondary) as the book moved beyond theoretical concepts to sharing on-the ground realities educators face, which are rarely discussed in the literature. Moreover, works on teacher identity rarely integrate the voices of educators; this volume is an exception to the norm.

Throughout the chapters, invisibility is used as a theme to understand issues of recognition, suggesting that consciousness of identity is a way for teachers to break through invisibility. All the chapters work together to present a critique of how invisibility is politically constructed, sharing models of how teacher education programs can equip teachers to be culturally sensitive as well as addressing the role that self-reflection and identity formation play in eradicating cultural stereotypes that perpetuate the invisibility and marginalization of teachers. Jenlink's edited collection reiterates that teacher identity formation as a process that requires life-long engagement and continued reflection: an insight highlighted in the contributions from new and experienced teachers. As an emerging scholar and teacher educator studying identity politics, I found this book not only accessible for both academics and educators but for all readers interested in learning more about structural challenges in the struggle for teachers in gaining recognition in educational institutions.

ARZINA ZAVER *McGill University*

RUTH SANDWELL & AMY VON HEYKING (Eds.). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*. University of Toronto Press, Toronto: ON. (2014). 345 pp. \$35.95 (paperback). (ISBN 978-1-4426-2651-5)

Over the past two decades, several western contexts, including North America, have witnessed a growing inclination towards transforming history education. In this reconceptualized space, students cultivate what is being called historical thinking. Historical thinking entails developing the skills needed to work with historical events to analyze significance, evidence, continuity and change, cause and consequence, while considering historical perspectives and ethical dimensions (e.g., Seixas, Morton, Colyer, & Fornazzari, 2013). Applied in the classroom, historical thinking stands in contrast to traditional methods that expect students to passively memorize the content transmitted to them. However, there are several barriers to be overcome before this approach can be widely accepted and applied in schools. Among those are the time constraints that teachers face to cover curricular content and prepare students to meet standardized assessment demands. Another is the reluctance of some teachers to apply historical thinking in their classrooms, either due to their lack of conviction or lack of knowledge and confidence in this approach. How do teachers transform classrooms into environments conducive to historical thinking? *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*, edited by Ruth Sandwell and Amy von Heyking, offers a range of research-based strategies and practices grounded in historical thinking. These strategies promise to equip teachers with the necessary outlook, skills, and support needed to apply historical thinking approaches in their classrooms.

The collection is divided into 19 chapters. The editors start by explaining that the book is based on the contributions of some of Canada's most prominent history teaching scholars, teacher educators, and history teachers. They had all participated in a symposium together. Their contributions might be read as responses to Canadian educator Alan Sears's proposal, which he outlines in Chapter 2. Sears advocates a "lifespan" view to history teacher preparation and development, beginning with the selection of pre-service teachers into education programs, and continuing through ongoing professional development

opportunities. Fundamental to this approach is acknowledging the influence of predefined “cognitive frames” on shaping pre-service teacher learning. Heeding Sears’s call, the contributors emphasize “cross-boundary” collaborations with historians to help redefine those frames. Such collaborations would allow history teachers and teacher educators to move from the periphery closer to the core of the discipline of history.

In Chapter 3, Clark provides a historical overview of the evolution of history teacher education in Canada, especially in Ontario and British Columbia, starting with the British North America Act of 1867. This act granted provincial autonomy over teacher education. Pre-service teachers are increasingly expected to arrive in teacher education programs with the requisite disciplinary preparation – this, Clark maintains, has been among the key changes in history teacher education in Canada. In Chapter 4, Pollock presents a literature review of studies conducted on social studies teacher education, pointing as well to the need for more large-scale studies. Studies should explore how history teacher education programs approach research-based historical thinking concepts, and how teachers apply them in their classrooms. In Chapter 5, Sandwell calls on undergraduate history professors to support pre-service teachers in developing an understanding of the workings of history as a discipline. Such preparation would essentially equip pre-service teachers to apply historical thinking concepts as well as critically engage with constructs such as the nation state. In Chapter 6, von Heyking stresses the importance of cross-boundary collaboration to help pre-service teachers redefine their cognitive frames and identities. She bases her argument on having co-taught an undergraduate course with a history professor, this in an attempt to bridge the content-pedagogy divide.

In Chapter 7, Lévesque presents findings from his small-scale study on the ideas about history among francophone pre-service teachers in Ontario and Quebec, reiterating the importance of exploring pre-service teachers’ cognitive frames. He stresses the need to account for pressures that pre-service teachers encounter in the school system, which might impede them from applying historical thinking concepts. In Chapter 8, Duquette examines the theoretical underpinnings of Quebec’s Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (formerly known as MELS), finding its approach to historical thinking to be inspired by francophone literature and elements of the Historical Thinking Project (led by Peter Seixas). Chapter 9 is a dialogue between the two co-authors: a teacher educator (Peter Seixas) and a pre-service teacher (Graeme Webber). They propose a two-pronged approach to history teacher education reforms: a restructuring of admission processes to ensure that incoming students possess the necessary preparation and a closer collaboration with school administrations for pre-service teachers to receive needed support with their teaching.

In Chapter 10, Den Heyer contests the limited definition of the historical thinking concept of “historical perspective,” which stipulates contextualizing events within the specific circumstances shaping any historical era under study.

He argues that discussions of historical perspective should also emphasize how present interests compete to shape historical narratives. Resonating with Duquette's call to encourage practical applications of historical thinking, in Chapter 11, Case and MacLeod urge teacher educators to "model" how they want pre-service teachers to teach. They also warn that, oftentimes in practice, teacher educators value content recall and curriculum coverage. Based on a course where this helped her teach more effectively, Gibson dedicates Chapter 12 to advocate for pre-service teachers to have more opportunities to work directly with primary sources. These opportunities need to be coupled with pedagogical support to develop the appropriate teaching activities. Related to practical engagement with historical research, in Chapter 13, Christou illustrates how researching the history of education in New Brunswick exposed his pre-service teachers to key aspects of historical research. Embedding a peer-review component in the course also initiated a scholarly community that could provide sustained support.

In Chapter 14, Myers illustrates how we can unsettle the "theory-versus-practice" divide by encouraging pre-service teachers to connect theoretical and research-based literature with their practicum experiences. Such reflections would optimally instigate conversations around desired history education reforms. In Chapter 15, Peck points to the paucity of research on teacher professional development, especially in the Canadian context. Based on her research, and in line with Sears's and other contributors' proposals, she argues that teachers require professional development support throughout their careers if they are to fully grasp and apply historical thinking concepts.

In Chapter 16, Trofanenko turns the gaze to museums, which remain as understudied sources of historical knowledge. She calls for more "cross-boundary" collaboration: a synergy between museum curators and teacher educators to promote a more critical approach to history. Haskings-Winner's Chapter 17 outlines teacher professional strategies of demonstration classrooms, and the summer literacy camps that she has set up, stressing that such opportunities provide in-service teachers with needed support and a sense of community. Based on their experiences in Ontario and British Columbia respectively, Fine-Meyer (Chapter 18) and Taylor and Farr-Darling (Chapter 19) make strong cases for "place-based" history teaching. They argue that this approach helps students connect with their local communities' histories, allowing them to critique the grand narrative, gaining valuable hands-on experience with historical thinking.

The collection could be critiqued for the little attention its contributors give to variations within teachers' experiences based on their diverse identities, as well as its lack of discussion of the potential role of history education in serving a social justice agenda. The collection glosses over differences based on gender, class, ethnic, and religious backgrounds or other intersectionalities that shape teachers' interactions with history education and the dominant historical narratives. It is also silent on how those differences shape teachers'

experiences with their students and other stakeholders in the educational system. Sears does refer to teacher identity, but mainly in the context of the need for history teachers to assert themselves confidently in engaging with the discipline of history and in “doing history.” Pollock points to the need to focus on studying “how the identities of pre-service teachers influence their historical thinking” (p. 67). Similarly, Den Heyer proposes adopting a “curriculum-as-encounter” approach to ensure a more inclusive experience; in that context, he critiques “curriculum-as-thing” for its indifference to “racial, sexual, class, and gendered inequalities,” and emphasizes their significant ramifications on “techniques, students and teachers” (p. 180). Beyond such brief mentions, the collection offers little insight into how history teachers’ diverse identities might shape their experiences differently, especially in interacting with and applying historical thinking concepts.

Other than Den Heyer’s attempt to problematize how grand narratives omit minority narratives and perspectives, there is also little discussion of history education as a potential space for confronting historical injustices. Among the exceptions are Fine-Meyer’s, and Taylor and Farr-Darling’s contributions. Within their discussion of place-based history, Taylor and Farr-Darling present their work with rural students to interrogate Japanese-Canadian community narratives about World War II internment camps in British Columbia. This approach allowed their students to engage with multiple historical perspectives and to learn about social justice issues. Apart from that discussion, the collection is largely silent on history education’s potential to address social justice issues. Acknowledging the diversity of teacher identities and experiences, and including discussions of omitted narratives, are fundamental to critical educators who envision history education as a space to foster inclusion and confront historical injustices. How these issues would be addressed within a historical thinking framework is left largely unexplored in the book.

In summary, the collection elucidates several understudied aspects of history teacher education, proposing research-based strategies that help teachers productively integrate historical thinking concepts. These should prove practicable for history teacher education programs committed to fostering historical thinking and encouraging a more engaged approach to history. However, studies that explore how teachers with diverse identities interact with historical thinking, and how to address questions of historical injustices within a historical thinking framework, are largely missing. Such discussion would give critical educators direction on ways to apply the framework in their classrooms, while also stimulating a much-needed dialogue.

EHAAB D.ABDOU *McGill University*

REFERENCES

Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, S. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto, ON: Nelson Education.